

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT**  
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
MEDUC



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT



SISTEMA DE BIBLIOTECAS

**Propuesta**

**LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DESDE UNA  
PERSPECTIVA PARTICIPATIVA Y COMPRENSIVA: EL CASO  
DE LA UNIDAD ACADÉMICA PREPARATORIA #1 "JULIÁN  
GASCÓN MERCADO" DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE  
NAYARIT**

**TRABAJO RECEPCIONAL QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA  
EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA**

**IRIS HAYDEÉ LARIOS HIJAR**

**DIRECTORA**

**MARÍA DEL REFUGIO NAVARRO HERNANDEZ**

**Tepec, Nayarit Mayo de 2015**



**MEDUC**  
Maestría en Educación

## Página de aprobación

Este documento para la aprobación del grado fue presentado y aprobado por la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit, por **Iris Haydeé Larios Hajar**, en cumplimiento con los requisitos establecidos en la normatividad correspondiente y bajo la dirección del Comité Tutorial integrado por:

Dra. Ma. Del Refugio Navarro Hernández

\_\_\_\_\_

Firma

M.I.E.D.E.S. Xochitl Castellón Fonseca

\_\_\_\_\_

Firma

M.E.G.C. Aldo A. Zea Verdín

\_\_\_\_\_

Firma

## **Agradecimientos**

### **A los programas de: Fondos Mixtos (FOMIX) y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)**

Por otorgarme la beca con la cual fue posible mi estancia con una investigadora especialista en la temática de mi interés, así como la asistencia a los congresos de investigación.

### **A los maestros de la Maestría en Educación (MEDUC)**

A todos y cada uno de ellos, no puedo sino expresar mi gratitud, por sus enseñanzas, por su experiencia compartida pero sobre todo por ser parte fundamental de mi formación.

### **A mi directora de tesis la Doctora Cuca Navarro**

Gracias por todos y cada uno de los momentos en los cuales me oriento y ayudo en las dudas, cuestionamientos y a veces en mis desesperaciones. Gracias por mantenerse firme mientras yo dudaba y me alejaba.

### **A la Maestra Carmen Gilio**

Por aceptarme en la estancia, por dar la orientación precisa cuando lo necesitaba, por el trabajo, qué en toda la estancia fue significativo, por compartir conmigo sus conocimientos y sobre todo, por mostrarme su amabilidad desde el primer encuentro. Simplemente GRACIAS.

### **Aldo Zea Verdín**

Gracias por ser parte de mi proceso como maestro, pero sobre todo por el gran apoyo que de manera incondicional me brindaste.

### **A Norma Galván Meza**

Gracias Norma por el apoyo y amistad que por muchos años me has brindado, por escucharme, cuando lo necesite, por tu GRAN PACIENCIA, simplemente gracias por ser y estar.

### **Al Doctor José de la Cruz**

Gracias a mi maestro y amigo. Por ser parte esencial de mi formación, por toda la ayuda que siempre me brindaste, por estar siempre dispuesto. Simplemente GRACIAS AMIGO.

### **A mis amigos y compañeros de mi maestría. MEDUC**

Gracias por convertirse en parte fundamental durante mi proceso, por esos momentos de enseñanzas y aprendizajes que compartimos, por ser cómplices en el proyecto el "mexicano", por los momentos de risas interminables, por escucharme y sobre todo convertirse en mis AMIGOS. Les quiero y extrañare en un espacio áulico, pues sé que pronto coincidiremos en algún espacio profesional. A cada uno de ustedes GRACIAS. Yunuén, Erika, Anto, Paty, Blanca y Miguel.

### **A mi familia**

A todos y a cada uno de los miembros de mi gran y hermosa familia. Que de manera explícita o implícita me demostraron su apoyo.

### **A mis papas**

Gracias papis queridos, por todo el apoyo y amor que siempre me han brindado, en todo momento y a lo largo de mi proceso de formación. Por aconsejarme siempre, pero sobre todo, por ese gran amor que siempre me muestran. Gracias infinitas, les amo.

### **A mis hermanos**

**Gil:** Por el apoyo que me diste, gracias por estar pendiente de mí, por tus palabras de aliento, por eso y mucho más sabes que te amo.

**Mely:** Gracias por el apoyo que siempre me brindaste, durante y más allá de mi formación. Gracias por estar cuando te necesitaba, gracias por los besos y abrazos que me diste en mis momentos de desesperación. Te amo

### **A mis jefes y amigos**

#### **Ignacio Peña y Julio Cesar Rivera**

Gracias por que sin su apoyo no hubiera sido posible el inicio y sobre todo la culminación de este proyecto.

### **A Jazmín Castellón**

Por todo el apoyo que me brindaste... gracias Jaz.

### **A mis amigos y compañeros de oficina**

Los cuales siempre, de manera incondicional estuvieron para apoyarme, orientarme y darme aliento. Gracias a todos y cada uno de ustedes.

### **A la familia Alcantar**

A todos y cada uno de ustedes gracias por su apoyo e interés que demostraron durante mi proceso.

## **Dedicatoria especial A:**

### **Ximena y Oswaldo Jeovanny**

Las palabras resultan insuficientes para agradecerles todo lo que a lo largo de mi maestría hicieron.

Mi niña hermosa, que en el momento de mi ingreso apenas tenías dos años, gracias por esperar, aunque, en los momentos de trabajos finales a veces resultaba infructífera... tu mamá no llegaba, por lo que tenías que realizar tus actividades diarias sin mi compañía. Gracias porque a tu corta edad siempre entendiste que mamá estudiaba y para ello tenías que ser paciente y otras veces reprimir tus deseos de jugar y ver televisión conmigo. No existen las palabras para agradecer todo lo que hiciste de manera voluntaria y en muchas de las veces involuntariamente. Algún día entenderás que en todas y en cada una de mis decisiones son pensadas en ti. Te amo mi preciosa

Mi esposo querido, gracias por aceptar el reto de emprender este proceso de formación, qué sabíamos que sería duro, y que podríamos salir no muy bien librados; sin embargo nunca dudaste para brindarme todo tu apoyo de manera incondicional y a lo largo de dos años me acompañaste en mis desvelos, padeciste y sufriste mis angustias.

Gracias por esa tolerancia y paciencia que me brindabas en mis momentos de desesperación, por no dudar nunca de mi capacidad y ser esa voz de mi conciencia al decirme siempre "tú puedes", gracias por tu amor y comprensión, pero sobre todo por ser parte esencial de mi vida.

| <b>Índice</b>   | <b>Pág.</b> |
|---|-------------|
| Introducción.....   | 1           |
| <b>CAPÍTULO I</b>   |             |
| <b>DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE</b>   |             |
| 1.1. Aproximación empírica al desempeño docente.....  | 4           |
| 1.2. Aproximación documental del desempeño docente.....   | 5           |
| 1.3. La evaluación del desempeño docente y la calidad educativa.....  | 8           |
| 1.4. Construcción social del docente en México.....   | 10          |
| 1.5. Desempeño docente: Objeto a evaluar .....  | 13          |
| 1.5.1. Evaluación Educativa.....  | 15          |
| 1.5.2. Currículum y Evaluación.....   | 16          |
| 1.6. El desempeño docente y las resistencias a la evaluación .....  | 17          |
| <b>CAPÍTULO II</b>  |             |
| <b>MARCO DE LA INTERVENCIÓN</b>   |             |
| 2.1. Introducción.....  | 20          |
| 2.2. Contexto Nacional de la Evaluación del Desempeño Docente en la Educación Media superior.....   | 20          |
| 2.3. La evaluación del desempeño docente en el Bachillerato General .....   | 22          |
| 2.4. La evaluación del desempeño en el bachillerato universitario: Caso de la Unidad Académica Preparatoria #1 "Julián Gascón Mercado ..... | 30          |
| <b>CAPÍTULO III</b>   |             |
| <b>DE LA EVALUACIÓN Y SUS MODELOS</b>   |             |
| 3.1. Elementos teóricos de la evaluación.....   | 37          |
| 3.2. Evaluación del desempeño Docente desde una perspectiva participativa y comprensiva.....  | 42          |
| <b>CAPÍTULO IV</b>  |             |
| <b>ARGUMENTACIÓN METODOLÓGICA</b>   |             |
| 4.1. Introducción.....  | 44          |
| 4.2. Características del cuestionario y las etapas en la construcción de la propuesta .....   | 46          |
| 4.3. Descripción de cada una de las etapas.....   | 47          |
| <b>CAPÍTULO V</b>   |             |
| <b>RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LAS ETAPAS DE LA CONSTRUCCIÓN DE LOS RESULTADOS</b>   |             |
| 5.1. Presentación.....  | 51          |
| 5.2. La conformación del grupo de trabajo.....  | 52          |
| 5.2.1 Aplicación del instrumento de opinión.....  | 53          |

|  |    |
|--|----|
| 5.3 Rediseño del instrumento.....              | 56 |
| 5.3.1 Propuesta sugerida por los docentes..... | 57 |
| 5.3.2 Socialización del instrumento.....       | 59 |

## **CAPÍTULO VI**

### **RECOMENDACIONES GENERALES PARA SU APLICACIÓN**

|  |    |
|--|----|
| 6.1. Introducción.....   | 65 |
| 6.2. El proceso de evaluación al desempeño docente del profesor<br>del nivel medio superior..... | 67 |
| 6.3. A modo de conclusión.....   | 68 |
| Referencias.....   | 71 |
| Anexos.....  | 77 |

## INTRODUCCIÓN

La época actual, se ha caracterizado por las diversas transformaciones en prácticamente todos los ámbitos de la vida humana, en el desarrollo de la tecnología, de la ciencia, de la economía y por supuesto en el ámbito educativo, cambios que al menos hace dos décadas parecían lejanos.

Es en este contexto de transformaciones y cambios necesarios en donde la educación no ha podido permanecer estática y de manera lógica ha tenido que ajustarse a los nuevos requerimientos que de ella se exigen. Ante este panorama no es posible enfrentar las demandas del escenario social, económico, y científico del siglo XXI parado en la misma trinchera. Por lo que, durante los últimos años, la búsqueda de la equidad y el mejoramiento de la calidad de la educación han sido uno de los temas más recurrentes en la formulación de las políticas educativas, bajo este contexto se han generado algunas políticas que son de interés para la presente propuesta, tal es el caso de la evaluación al desempeño docente, que busca el mejoramiento de la calidad de dicho profesional; sin embargo, dicho proceso se ha visto empañado pues se le ha atribuido una serie de prejuicios que conlleva cualquier evaluación: fines de control, fiscalización y el castigo.

Resulta fundamental para las instituciones de educación, y para el mismo docente, transformar la evaluación en un proceso necesario y voluntario, en este sentido, es importante que los involucrados en el proceso sean partícipes del proceso y que contribuyan a cambiar la visión de una evaluación solo asociada al estímulo económico y dejar de lado el factor represivo que se le ha creado.

Es en el espacio educativo, en donde de manera lógica se piensa que los procesos evaluativos son llevados a cabo; partiendo de este supuesto, se da inicio a la presente propuesta, con la finalidad de buscar información respecto a cómo es llevado a cabo la evaluación del desempeño de los

docentes en la Unidad Académica Preparatoria # 1 (UAP1) Julián Gascón Mercado dependiente de la Universidad Autónoma de Nayarit.

El capítulo I, presenta un primer acercamiento empírico al contexto y a algunos actores de la Unidad Académica Escuela Preparatoria No 1. Así también, se realiza un recorrido documental de lo que supone fundamenta el proceso evaluativo en las escuelas preparatorias dependientes de la Universidad Autónoma de Nayarit. Este proceso adquiere un énfasis especial cuando se relaciona a los índices de la calidad educativa, por lo cual, se plasman algunas consideraciones al respecto. Las políticas educativas dictadas para el logro de la calidad en la educación, forman parte de este primer asomo, así como caracterizar al actor principal en esta propuesta, "el docente" y sus tantas características que, a lo largo del tiempo y de manera reciente le han sido atribuidas. Por lo que, luego entonces, surge la necesaria evaluación a lo que supone debiera ser y hacer el docente.

El capítulo II permite tener una visión del bachillerato, y, de manera concreta del bachillerato general. Este nivel forma parte del sistema Educativo Nacional, y en los últimos años se ha enfrentado a los procesos de reforma, en los cuales resulta necesario el involucramiento directo de cada uno de sus actores; considerando que los docentes son parte fundamental en este proceso. En este sentido se describe de manera detallada las características de los estudiantes a los cuales dará atención así como las competencias a desarrollar y desde luego las competencias que los docentes deberán poseer. El bachillerato general tiene sus especificaciones, las cuales se enuncian, con el propósito único de brindar las referencias necesarias para su contextualización. El capítulo presenta además la contextualización de la Universidad Autónoma de Nayarit, la cual integra al Nivel Medio Superior, con 15 Unidades Académicas (bachilleratos), dentro de los cuales se encuentra el caso que nos ocupa, la Unidad Académica Preparatoria No1.

El capítulo III, da cuenta de los elementos teóricos de la evaluación, su conceptualización, así mismo se presentan modelos de evaluación considerados clásicos, sus bondades para ser considerados en la propuesta así como los fundamentos que hicieron desistir. Parte esencial de la propuesta son los enfoques con los cuales es fundamentada, por lo que es este capítulo en el que se detallan.

El capítulo IV, presenta la argumentación metodológica pensada en el diseño, esto es, se detalla el recorrido por todo el proceso, el cual es desarrollado desde un enfoque cualitativo, en donde el método elegido fue el estudio de caso. Es en este capítulo en donde se puede visualizar el cómo, quienes, cuando y con qué elementos se construyó la presente propuesta.

En el capítulo V, se plasman los resultados obtenidos en cada una de las etapas en la construcción de la propuesta. Detalla lo encontrado a partir de lo planeado, es decir, cuantos docentes acceden a ser participes, cual es el sentir respecto a los temas de evaluación, así como el resultado del trabajo con ellos.

El capítulo VI presenta de manera general las recomendaciones para la aplicación de la propuesta.

## CAPÍTULO I

### DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

#### 1.1. Aproximación empírica al desempeño docente

Con la finalidad de empezar a problematizar la situación de la evaluación del desempeño docente, se realizó una primera aproximación y una búsqueda informal sobre cómo evalúan el desempeño de los docentes en los bachilleratos de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). Para ello, se les preguntó específicamente sobre acciones llevadas a cabo al respecto a las autoridades administrativas de la Unidad Académica No.1 "Julian Gascón Mercado" (Director, Subdirector académico) además del Secretario de Educación Media en la Institución, ya que son los responsables del proceso de evaluación.

Al respecto expresaron que la evaluación al desempeño de los docentes de los bachilleratos dependientes de la UAN se basa de una guía, en donde cada director o subdirector registra si los docentes entregaron su planeación mensual. Dado que no se encontró ninguna otra información que diera cuenta de otro modo de evaluar el desempeño del docente, se infiere entonces que la única forma de evaluación existente en este nivel es justamente, el registro de la planeación entregada.

En un segundo momento y al aproximarse a los docentes e iniciar la indagación, por medio de pláticas informales, se encontró que en su opinión, la evaluación a su desempeño debiera de estar ligada a una compensación salarial.

Bajo este contexto resulta necesaria la búsqueda de información que emane de otras fuentes, pues en esta primera aproximación no se encontró en la

voz de los encargados del proceso, ni de los docentes pertenecientes a la escuela preparatoria indicios de evaluación.

## 1.2. El desempeño docente

En el mismo sentido y en relación a la normatividad universitaria, no se encontró ningún referente sobre la evaluación del desempeño docente, únicamente el contrato colectivo del Sindicato de Personal Académico de la Universidad Autónoma de Nayarit (SPAUAN), establece el proceso de ascenso o reclasificación sobre lo que los docentes pueden aspirar; al respecto se menciona:

"Los profesores del nivel medio superior que acrediten contar con licenciatura o grado universitario, por ese solo hecho serán reclasificados en la categoría y nivel que les corresponda en los términos del Reglamento del Personal Académico y el Manual de Equivalencias, y en iguales condiciones, al personal académico que acredite especialidad, maestría o doctorado, para efectos del pago de su salario y prestaciones sin necesidad de que se reúna la comisión académica dictaminadora de su centro de adscripción. (UAN, 2013 p.10)"

Como se puede observar el único referente normativo relaciona el desempeño profesional docente con su formación.

Otro documento analizado fue el documento base del Nivel Medio Superior (NMS) conocido como Plan de Estudios 2003 y refiere a la evaluación como:

"El proceso permanente y sistemático, mediante el cual se obtiene información cuantitativa, cualitativa, pertinente, oportuna, válida y confiable acerca de los elementos del hecho educativo, que una vez contrastada a través de determinados criterios, permite la emisión de juicios de valor para adoptar una serie de decisiones relativas al mismo, encaminadas al mejoramiento de la calidad educativa"(UAN, 2003, p.81)

El plan presenta un diagnóstico nacional del NMS, en el cual contempla y detalla la importancia de contar con un sistema de evaluación del desempeño de los docentes, dado que existe poca información confiable y sistematizada al respecto. Así mismo, se plantea como una tendencia institucional a partir de la reforma el diseño y operación de un sistema de evaluación de procesos y productos, tanto del profesor como del estudiante y del propio modelo (UAN 2003). De acuerdo con la experiencia llevada a cabo, en el primer momento, como se había comentado, no se hace nada al respecto, más aún no existen acciones ni políticas educativas que permitan la evaluación del desempeño docente, en el NMS.

Aunado a lo anterior, se encuentra que evaluar el desempeño de los docentes requiere del análisis y la reflexión en la indagación de aquellos elementos que ayuden a incrementar la calidad en la educación; esto es, no debe dejarse de lado, pues si bien la evaluación no brinda todos los elementos y no es la única manera de resolver esa problemática; si señala el camino a seguir para el logro de la calidad, por lo que se convierte en un factor determinante en el diagnóstico de cualquier institución educativa.

Así también, es fundamental transformar **la evaluación en un proceso necesario y voluntario** para optimar por un lado, la calidad de su desempeño, y por otro mejorar los resultados; en este sentido es importante que los docentes se sientan partícipes del proceso y ayuden a cambiar la visión de una evaluación asociada al estímulo económico y dejar de lado el factor represivo que se le ha creado.

Es importante señalar que sí existe una evaluación al desempeño docente en la universidad, pero sólo es para el nivel superior y se aplica desde dos ópticas: una, a través de la percepción de los estudiantes y otra, para efectos del programa de estímulo al desempeño docente y se relacionada a un

compensación económica que procede de un fondo federal, (PROMEP) y que es asignado a las universidades. Lo anterior, impacta en la voluntad de los docentes de nivel medio superior que al no acceder a este fondo extraordinario, presentan resistencias a ser evaluados, se puede inferir que a partir de lo anterior las autoridades universitarias ante este hecho, tampoco lo exigen.

Sin embargo, las exigencias educativas, sociales y económicas nos llevan a cuestionar este hecho; lo anterior por qué se vive una cultura de la evaluación y por otro, es imprescindible evaluar a uno de los actores fundamentales de la calidad educativa.

Ante este hecho se encuentra que los docentes del nivel medio superior de la UAN:

- i) No cuentan con retroalimentación del trabajo que realizan, por lo tanto, el docente no posee elementos que le permitan valorar si cumple o no con su trabajo académico, por lo que no existe la posibilidad de mejorar y/o potencializar las capacidades y fortalezas de los docentes,
- ii) Al no existir una exigencia institucional sobre la evaluación del desempeño docente no se cuenta con un instrumento de evaluación, por lo que el docente realiza su práctica sin orientación académica, así tampoco, no hay ninguna exigencia para fomentar el trabajo colaborativo y por ende no fomentan la formación de academias que permita el mejoramiento de la docencia,
- iii) Los docentes pueden no tener claridad de su quehacer y no hay quien lo señale, o como se le señale.
- iv) La opinión de los pares académicos y de los estudiantes no es considerada, por lo que no se mejoran las prácticas docentes y por lo tanto la educación.

A partir de estas consideraciones se puede derivar que la institución y el docente desconocen las opiniones y valoraciones que se perciben de su quehacer, dando por hecho que lo que hace está bien, así deja de lado la acción de evaluar, provocando con ello que ésta, sólo se quede en el discurso. Ante este contexto surgen las siguientes interrogantes ¿Cómo concebir la evaluación? ¿Con qué finalidades se realizaría tal evaluación?, Para los docentes ¿qué abarca el desempeño de un docente?, ¿Con cuáles parámetros el profesor de bachillerato incorporado a la universidad querría ser evaluado?, a partir de lo anterior ¿Qué dimensiones, rasgos o atributos requieren ser incorporados en un instrumento orientado a la evaluación del desempeño de los docentes del nivel de educación media superior o bachillerato?, ¿Con qué finalidades académicas se realizaría?

Preguntas que nos llevan a cuestionar ¿cuáles son o serían las consecuencias de no llevar a cabo un proceso de evaluación que pueda dar cuenta de la actividad del docente?

### **1.3. La evaluación del desempeño docente y la calidad educativa**

La preocupación por elevar los índices de la calidad en la educación en los últimos años, ha sido una constante en todos los niveles en donde se aplican las políticas públicas. Para lograr mejorar la calidad en la educación habrá que aplicar estrategias diversas, en las cuales se considera la evaluación del desempeño de los docentes como un factor primordial, por ser uno de los actores principales en el proceso educativo.

La inquietud por mejorar la calidad, tuvo su origen en el mundo empresarial, aplicándose posteriormente a la educación. Con mayor énfasis en los años noventa. Así lo menciona Martinic (2008), "(...) en los 90 surge un nuevo acento en las políticas educativas (...) están centradas en la escuela y calidad en la educación". En este tiempo se promueven la reestructuración o

las reformas en los procesos educativos. Se les concede mayor autonomía tanto a los directores como a los docentes, bajo este contexto surge el sistema de incentivos para los docentes, según su desempeño. De ahí la necesidad de evaluar la calidad de los procesos educativos, de los estudiantes, de los directivos, de supervisores y del desempeño docente. Por lo que se dictan políticas sobre este aspecto.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (eje 4.3; objetivo 3.1; estrategia 3.11) señala "Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico" (p.123).

En la Ley General de Educación en la Sección 4; Artículos 29,30 y 31 menciona la necesidad de realizar evaluaciones por las autoridades educativas; así también, se menciona que esta debe ser sistemática y permanente con el propósito de recabar información necesaria y llevar a cabo los procesos de evaluación que permita medir el desarrollo y los avances de la educación en cada entidad federativa, así mismo, las instituciones educativas deben otorgar facilidades y la colaboración de los alumnos, docentes, directivos y demás participantes en los procesos educativos.

De la misma forma en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 en el Objetivo 2, hace mención de la necesidad de fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, con el fin de que contribuyan al desarrollo de México. Para lo que se trazan estrategias, las que incluyen "*Revisar el modelo educativo, apoyar la revisión y renovación curricular, las prácticas pedagógicas y los materiales educativos para mejorar el aprendizaje*" (p. 19).

La Secretaría de Educación Pública, presenta un documento que se denomina "LINEAMIENTOS DE EVALUACIÓN DOCENTE (evaluación del desempeño docente bajo el enfoque de competencias) en él se especifica que todos los docentes de los planteles incorporados a la Dirección General de Bachilleratos; esto es, todos los subsistemas serán susceptibles de ser evaluados. Describiendo la función, el objeto y los criterios de la evaluación; así como la responsabilidad de los docentes en su proceso de autoevaluación. El documento presenta un modelo de evaluación el cual podrá ser utilizado en todos los planteles que brinden de Educación Media superior.

A nivel local, en el Plan Estatal de Desarrollo 2011-2017, no se observa ningún apartado en el que se considere a la evaluación; aun cuando su Objetivo 6.2.1 es brindar una *Educación de calidad para la vida* y como estrategia se plantea el implementar programas que contemplen el mejoramiento integral de la educación media superior. Así también, como línea de acción contempla la capacitación y formación de los docentes. Aun cuando lo menciona el documento, no especifica a partir de cuales referentes debe ser abordada la capacitación y la formación docente (p.114).

Como se observa, desde las políticas públicas se le ha otorgado un especial énfasis al proceso de la evaluación del desempeño de los docentes, pues se infiere que al evaluarlos, y conocer sus fortalezas y debilidades será uno de los factores determinantes para elevar la calidad de la educación. Por lo cual, resulta importante caracterizarlo.

#### **1.4 Construcción social del docente en México**

El docente, a través del tiempo ha sido una figura reconocida como eje articulador en las acciones de enseñanza, de política educativa y en los discursos de la calidad en la educación. Sin embargo, los desafíos en los procesos de evaluación de su desempeño son muy grandes, pues por un

lado existen las características institucionales que le son atribuidas y por otro, las que son propias de su contexto, estas, se convierten en obstáculos al querer poner en marcha los procesos de evaluación, además de las diversas formas de evaluarlo, pues aún no existe un consenso sobre la definición de un "buen profesor" (Rueda y Rodríguez, 1996).

En las remembranzas históricas, al docente se le ha considerado como un servidor indispensable para la sociedad. En México, su labor ha sido diversa, pues ha respondido a las necesidades de la época, y a través de la historia ha ido transformando o renovando los roles que desempeña. Por ejemplo, se le ha considerado como "maestro misionero" o "líder social" etc., en este caso, el rol y la imagen del docente ha sido mediada por las transformaciones sociales que se han suscitado. Por lo que Tenti (2008, p. 1) menciona que *"el maestro es una construcción social"*.

Para Gimeno Sacristán (1998, p.212) el profesor "es un mediador entre el alumno y la cultura" por lo que el docente será responsable de que el estudiante conozca y le asigne un significado a las creencias, saberes y a las pautas de conducta de su grupo social.

El proceso de enseñanza aprendizaje es un proceso complejo, interdisciplinar y se pudiera decir multifactorial desde las cuales se pueden elaborar reflexiones, investigaciones, comparaciones, análisis, es decir, puede abordarse desde diferentes perspectivas y formas. Es el docente punto de análisis de diversas discusiones; en tiempos recientes, se le atribuye la responsabilidad del éxito o fracaso de la educación, vista desde la educación de calidad, así lo menciona Fullan (1993, p.8) cuando precisa que "los docentes tienen el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación".

En México, en el periodo presidencial 1988-1994 inicia para la educación una nueva era conocida como La Modernización Educativa, que se traduce en la década de los 90's, en la creación de políticas educativas, "(...) con un fuerte énfasis en la evaluación y se centran en "la escuela y la calidad en la educación" (Martínic, 2008, p.15). Nacen acuerdos, lineamientos y reformas, que proponen cambios en el modelo educativo, en los procesos de evaluación, en los procesos de enseñanza aprendizaje, así como definir los perfiles de los principales actores del proceso educativo, es decir, el docente y el estudiante.

Con relación al docente se encuentran propuestas de políticas internacionales, como las propuestas por UNESCO y OCDE: Para la primera hay una exigencia en mejorar la docencia, esto a partir de un perfil complejo, ideal, alcanzable, pero con un listado de cualidades de un sujeto que no existe. Se espera que un docente hoy en día sea algo más que la transmisión de conocimientos, se requiere el diálogo con los estudiantes, la capacidad de estimular el interés por aprender, la orientación personal, el desarrollo afectivo y moral.

Por su parte la OCDE (1994, pp. 13-14) señala cinco aspectos de calidad del profesor: i) Conocimiento de materias y contenidos sustantivos, ii) Aptitudes pedagógicas, iii) Capacidad reflexiva, iv) Empatía y v) Capacidades de gestión. Esta organización señala que la calidad del profesor debe verse como un concepto integral, es decir, como todas las características en movimiento y no como un conjunto determinado de los comportamientos de los docentes.

Finalmente, la Dirección General de Bachillerato (DGB, 2011), concibe al docente como un guía, que ofrece un papel de mediador entre los estudiantes con la finalidad de que efectúen sus aproximaciones con los elementos, saberes y prácticas socioculturales, es quien enseña, y lo hace en una situación o contexto de interactividad, negociando y compartiendo los

significados que conoce como agente educativo acerca de los elementos, saberes y prácticas culturales.

Como se observa, no existe un concepto único, que describa al docente, sin embargo, es necesario establecer cual o qué concepto describe lo que en una institución educativa se requiere para darle un significado a su labor y además de incluir cuál o cuáles cosas está obligado a hacer, por lo que es necesario entonces conceptualizar que es el desempeño docente.

### **1.5 Desempeño docente: Objeto a evaluar**

La Secretaría de Educación Pública (2010) menciona que el desempeño docente consiste en cumplir con las funciones y responsabilidades que se encuentran establecidas por la institución o dependencia a la que pertenece el profesor; aseveración ambigua, por lo que se inicia el planteamiento desde su acepción más simple. Según el diccionario de la lengua española desempeñarse significa "cumplir con una responsabilidad, hacer aquello que uno está obligado a hacer" "ser hábil, diestro en un trabajo oficio o profesión" (Diccionario de la lengua Española, 2006).

En este sentido Tejedor (2010) menciona que:

"Desempeño significa cumplir con una responsabilidad, hacer lo mejor posible aquello que uno está obligado a hacer; es la forma como se cumple con la responsabilidad en el trabajo, involucra de manera interrelacionada los saberes, habilidades, actitudes y valores (competencias) que cada uno va acumulando, siendo posible su mejoramiento y el logro de niveles cada vez más altos".(p.441)

El desempeño de una persona implica no solo cumplir con las responsabilidades a las que se encuentra obligado a hacer, sino hacerlo de la mejor manera, involucrando todo su ser. Las diferentes concepciones que

se le han atribuido al docente y aquellos desempeños que le han asignado, se verifican con la evaluación de su quehacer en el aula y fuera de ella.

La evaluación del desempeño docente tiene dos acepciones según Rizo (2005) la primera solo se limita a contemplar lo que el docente hace en sus horarios de trabajo, es decir, que cumpla con las funciones que le son encomendadas; y la segunda se enfoca en el análisis del trabajo docente en función de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes y el impacto que este tiene en ellos.

Estas dos características en realidad se complementan, esto es, el desempeño docente será cumplir de la mejor manera posible, aquello que se está obligado a hacer, además de involucrar los saberes, habilidades, actitudes y valores.

Fundamental se retoman los dos indicadores de desempeño docente que propone Rizo (2005, p151):

- a) **El desarrollo pedagógico:** se refiere a la forma en que el docente promueve el desarrollo de competencias en los estudiantes
- b) **El desarrollo profesional:** contempla las actividades que realiza el docente respecto a su formación y actualización. Este desarrollo se realiza ya sea de manera formal, cuando se responde a la convocatoria de las autoridades educativas (PROFORDEMS); y también puede ser de forma autónoma, que es cuando el docente decide actualizarse de manera independiente con el propósito de promover su propio desarrollo profesional.

Las dos aproximaciones anteriores especifican dos abordajes que para esta evaluación se consideran, e implica: el trabajo docente pedagógico áulico y, una actualización constante y permanente para el docente. Sintetizando para evaluar al desempeño docente se considera:

- i) Cumplir con las funciones que le son encomendadas.
- ii) Evaluarse a partir del logro de los estudiantes
- iii) Evaluar la formación continua permanente

Aunado a lo anterior, se encuentra que para evaluar al docente hay que considerar:

- i) Las acciones o valoraciones institucionales, que tienen que ver con la disciplina y el hacer docente, como la que se aplican en la SEP
- ii) La percepción estudiantil, que permite conocer la opinión los estudiantes respecto al quehacer docente

Otro aspecto relevante de estas valoraciones es que se realizan de manera cotidiana y se traducen en indicadores cuantificables, por lo que no se ha generado un mecanismo para evaluar integralmente las actividades propias de los docentes.

La evaluación del desempeño docente forma parte de la evaluación educativa, por lo que es necesario conocer a que nos referimos cuando de ella hablamos.

### **1.5.1 Evaluación Educativa**

El término aparece a partir del proceso de industrialización en Estados Unidos de Norteamérica, este hecho obligó a los centros educativos a adaptarse a las exigencias del aparato productivo. (Díaz Barriga 1987). En 1916 Henry Fayol publica su obra "Administración General e Industrial", en donde establece los principios básicos administrativos. planear, realizar y evaluar, al ser estos elementos parte esencial de cualquier proceso educativo, de manera casi imperceptible, estos principios pasaron del ámbito administrativo al educativo.

La evolución de la evaluación educativa se ha caracterizado por diversos acontecimientos o características que le han impreso su sello. Fue Tyler quien acuñó el término de evaluación educativa, creando una metodología para construir pruebas objetivas de rendimiento escolar a principios de los años treinta. Tyler y Hilda Taba, crearon el primer método para evaluar programas educativos en Estados Unidos de Norteamérica. Este procedimiento tuvo vigencia hasta que Lee Cronbach, publicó un artículo sobre el mejoramiento de los cursos a través de la evaluación. Por su parte, Stufflebeam (1987), al realizar un recorrido por los periodos de la evaluación educativa ubica cuatro generaciones: i) el periodo pre-tyleriano, ii) el periodo tyleriano, iii) el periodo de la inocencia y el realismo, y iv) los periodos del profesionalismo y autoevaluación.

La evaluación educativa proporciona los elementos para verificar en qué medida se han logrado los objetivos planteados en el currículum, dichos resultados serán la base para la toma de decisiones posteriores.

### 1.5.2 Currículum y Evaluación

Lo que da vida al proceso educativo es el currículum, de ahí que su análisis es sumamente importante porque a partir de lo que éste estipula se evalúa la función de los actores y de los procesos.

El concepto de currículum ha sido abordado desde distintas perspectivas, Stenhouse (1987, p.28) afirmó que "(...) un proyecto curricular son dos cosas: una manera de entender el conocimiento y una manera de enseñarlo". Por lo que uno de los espacios en donde se verá la concreción del currículum será en el aula, de esta manera, el docente es uno de los responsables de que esto suceda.

Por su parte, De Alba (1988) coincide con esta afirmación al conceptualizar al currículum como "un espacio de construcción de la ciencia, apropiación de

conocimiento y formas de transmisión en el aula”p.47) Esta última acción corresponde al docente, y por ello se convierte en una parte esencial del currículum, de ahí la necesidad de la evaluación de su desempeño, con el propósito de averiguar si los objetivos propuestos en el currículum se han cumplido, son pertinentes y cuál es el impacto que tienen.

De esta forma la evaluación se convierte en un medio para contribuir al mejoramiento del desempeño docente, pues los resultados permitirán evidenciar las circunstancias en las que se encuentra el objeto evaluado, decidir si se toman acciones para mantener esas condiciones o se interviene para reorientar los procesos.

Como se puede observar evaluar el desempeño docente implica una aproximación a la evaluación educativa y a la evaluación curricular formando un trinomio complejo de analizar y que además presenta problemáticas propias como es la resistencia del docente a ser evaluado.

### **1.6 El desempeño docente y las resistencias a la evaluación**

La evaluación del desempeño docente es un proceso relativamente nuevo, en México el interés por analizar y estudiarlo surgió a finales de los años sesenta y a principios de los setenta en las Instituciones de Educación Superior (IES) privadas (Elizalde et al, 2008). Su aplicación de manera sistemática se presenta hasta los años ochenta y su uso se propagó a partir de los años noventa debido a la modernización de la educación (Rueda, 2008).

Fue a partir de los años noventa que la evaluación se asoció a las políticas generadas para elevar la calidad en la educación, surge entonces el programa de Carrera Magisterial para los profesores de Educación Básica y programa de Estimulo al Desempeño Docente para los universitarios.

Evaluar no ha sido tarea que resulte fácil y en nuestro país estos temas tienen una historia relativamente reciente, se podría decir que en las últimas dos décadas del siglo XX, la evaluación ha adquirido mayor relevancia, por lo que en todos los niveles educativos se ha desencadenado una ola de constantes evaluaciones, en donde los objetos de evaluación incluyen desde las instituciones en su conjunto como a sus componentes, es decir, el currículum, los docentes, los programas, estudiantes, materiales didácticos, así como la selección de estudiantes entre otras consideraciones.

Ante este panorama se podría decir que en México la cultura de la evaluación ha sido poco entendida y aceptada por los involucrados y se asocia más a una política de represión y de control, que a una actividad formativa y de realimentación para la mejora.

De acuerdo a Díaz Barriga (1987), Barrón y Díaz, F. (2008); Rueda, (2006) esta visión de represión y control ha generado tensiones en los docentes.

"Un aspecto negativo, cuando se ha intentado evaluar a los docentes es que, frecuentemente, tanto el diseño de la evaluación así como su implementación, ha caído en manos de agentes externos. Dichas acciones han generado la exclusión de los docentes al no tomar en cuenta sus opiniones y quehaceres en la creación de la política evaluativa."

Arbesú, (2004); Gilio, (2000); Loredó y Grijalva, (2000) coinciden con Díaz Barriga, al afirmar que **"el docente no ha sido, en la mayoría de los casos, un participante activo en el proceso de evaluación de su desempeño"**, por lo que éste considera a la evaluación como algo ajeno, como instrumento represor, de ahí el prejuicio o la renuencia a ser evaluado; incluso se ha llegado a pensar que existe una tendencia natural a resistirse a la evaluación. Para evitar lo anterior, es importante considerar a los actores directamente implicados en el proceso, que en este caso son los docentes de

bachillerato, ya que de acuerdo a Ordoñez (1996) la evaluación solo puede incidir en la transformación de la educación si se realiza con la participación de los directos involucrados.

Bajo estas condiciones de exclusión, represión y resistencia, el docente al ser evaluado, vive una serie de frustraciones, porque considera que existe una falta de sensibilidad sobre lo que implica ponderar su desempeño, toda vez que las hasta ahora realizadas, son unilaterales porque se basan en la opinión de sólo uno de los actores del proceso y casi nunca consideran la opinión de los pares académicos, del superior inmediato, y mucho menos la autoevaluación.

Un imperativo insoslayable es plantear una estrategia que no sea en contra de ellos, como lo menciona Rizo (2005, 154) "una valoración del desempeño se hace con los profesores y no contra ellos". ¿Pero cómo plantear una que sea acorde al propio docente?

## CAPÍTULO II

### MARCO DE LA INTERVENCIÓN

#### 2.1 Introducción

El Sistema Educativo Mexicano se encuentra conformado por tres tipos de educación: básica, media superior y superior. La educación básica está integrada por los niveles: preescolar, primaria y secundaria. El tipo Medio Superior comprende el nivel bachillerato. Así como los demás niveles equivalentes a éste. Y el tipo superior comprende estudios de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado.

La educación básica es considerada como obligatoria, de manera reciente la educación media superior ha sido señalada con este carácter, según el Diario Oficial de la Federación. (DOF 11 junio 2013).

Respecto a la obligatoriedad, en el Diario Oficial de la Federación (2012), se menciona en el artículo 3ro., que:

"Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado impartirá educación preescolar, primaria, y secundaria conforman la educación básica, esta y la media superior serán obligatorias"

Uno de los objetivos principales de esta reforma es que los adolescentes, independientemente de su sector social y lugar en el que vivan, tengan acceso a la Educación Media Superior.

#### 2.2 Contexto Nacional de la Evaluación del Desempeño Docente en la Educación Media Superior

En el Artículo 37 de la Ley General de la Educación establece que la educación media superior incluye el nivel de bachillerato, los niveles que no requieren bachillerato o sus equivalentes. Este nivel educativo se ubica posterior a la educación básica y antecedente a los estudios de licenciatura, está dirigido a los jóvenes de entre 15 y 18 años de edad.

La educación Media Superior a su vez se subdivide en tres subsistemas: el bachillerato general, el tecnológico y la educación profesional técnica. Cada una de estas se conforma de manera diferente respecto a los objetivos que persigue, la organización escolar y la preparación general de sus estudiantes.

Durante el ciclo escolar 2011-2012 la educación media atendió a 4.3 millones de estudiantes en la modalidad escolarizada, así 2.619 millones de la matrícula cursó estudios de bachillerato general, 1.331 millones en el bachillerato tecnológico y 383.5 millones en escuelas de profesionales técnicos. En total la matrícula atendida representa el 12.4% del total del Sistema Educativo Nacional (SÍ·P. 2012)

De acuerdo con cifras del INEE (2012) "Durante el ciclo escolar 2009-2010 la EMS contaba con más de 269,000 docentes trabajando en más de 14,000 escuelas, de estos, el 84.1% poseía estudios de licenciatura y solo el 8.1% con estudios de posgrado" (P.102) Estos datos no corresponden a la preparación requerida para docentes que atienden el bachillerato, pues el perfil deseable se encuentra determinado por capacidades de tipo profesional, por lo que se insiste en la necesaria instauración de mecanismos y lineamientos con criterios claros para la certificación de competencias docentes, mismas que coadyuvaran a la conformación de una planta académica de calidad.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE, señala que la SEP se encargará de elaborar perfiles para los docentes de educación básica y media superior, los cuales deberán responder a *parámetros e indicadores sobre lo que se entiende por un buen docente en lo general y específico por muchos tipos de docentes*: estos parámetros pueden definir niveles de desempeño, de ahí, se desprende la importancia de evaluar su desempeño. De esta forma el INEE (2013) plantea mecanismos para que se realicen evaluaciones a los docentes, puntualizando que no se basarán en un solo instrumento, sino un conjunto de ellos, los cuales recogerán

información directa del aula, de la escuela y desde el contexto mismo. (INEE. 2013)

Además el INEE propone las seis fases para elaborar un instrumento de evaluación: 1) planeación del instrumento de evaluación, 2) elaboración del instrumento, 3) aplicación o administración del instrumento, 4) procesamiento y análisis de los resultados, 5) difusión y uso de los resultados, 6) Informe técnico del instrumento (p.8)

### **2.3. La evaluación del desempeño docente en el Bachillerato General**

En el Artículo 37 de la Ley General de Educación se le otorga un papel importante al bachillerato, pues es aquí en donde se promueve la participación creativa de las nuevas generaciones del país. De acuerdo a las características y a los propósitos educativos se divide en dos tipos: el propedéutico y el bivalente.

En el año 2008, inicia un proceso de Reforma en el Nivel Medio Superior, el cual permea todos y cada uno de los subsistemas, está surge ante la necesidad de encontrar objetivos comunes entre los subsistemas de la Educación Media Superior, así como asumir los retos a los que se enfrenta, como lo son la cobertura, equidad y calidad; mediante la integración de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), tendiente a una formación integral de carácter humanista, es decir, centrado en el aprendizaje, en el estudiante y en la labor docente, así como atender las cuestiones de la incompatibilidad de los planes de estudio que se ofertan en los diferentes tipos de planteles. Para ello la SEP establece acuerdos mediante los que se sustentan las acciones que llevaron a cabo los distintos subsistemas.

Tabla 1: Principales acuerdos SNB

| Acuerdo | Descripción  |
|---------|--|
| 442     | Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Para lo cual se llevará a cabo el proceso de Reforma Integral de la Educación Media Superior.   |
| 444     | Por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común (MCC) del Sistema Nacional de Bachillerato.  |
| 447     | Por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada.  |
| 450     | Por el que se establecen el perfil del egresado  |
| 486     | Se establece las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general. Además de establecer las competencias genéricas y las disciplinares básicas comunes a todos los egresados de la educación media superior, señala que las competencias disciplinares extendidas se definirán al interior de cada subsistema, según sus objetivos particulares. |

Fuente: Construcción propia a partir de los acuerdos 442(2008), 444(2008), 447(2008), 450(2008), 486(2009) de la SEP.

Aun cuando entre las instituciones de este nivel, los objetivos pueden ser semejantes, sin embargo, los planes son distintos, por lo que la movilidad de estudiantes es complicada, y cuando se requiere un cambio de escuela, en la mayoría de los casos los estudiantes tienen que partir de cero, desalentando continuar y en muchos casos optan por abandonar los estudios. Con la reforma se pretende atender esa falta de articulación entre los subsistemas.

La reforma en el acuerdo 486 (2009), plantea como uno de sus objetivos centrales que los egresados del SNB cuenten con competencias comunes, las cuales les permitan desarrollarse de manera plena en los diferentes contextos a lo largo de su vida. Se requiere pues, que la educación media superior brinde las herramientas necesarias para que los estudiantes desarrollen esas competencias comunes para que logren un mejor desempeño en su vida académica, social y laboral.

En este sentido en el Acuerdo 444 (2008) se establece un Marco Curricular Común (MCC). Basado en competencias, en él, se conceptualiza a las competencias como la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico, describiéndose tres tipos de competencias, las

competencias genéricas, competencias disciplinares y competencias profesionales.

Tabla 2: Competencias integradas en MCC

| Competencia   |            | Objetivo  |
|---------------|------------|---|
| Genéricas     |            | Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS; y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.  |
| Disciplinares | Básicas    | Son enunciados que integran conocimientos, habilidades y actitudes y se construyen desde la lógica de las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber. Dan sustento a la formación de los estudiantes en el Perfil del Egresado.  |
|               | Extendidas | Son las competencias disciplinares que deben desarrollar todos los estudiantes del bachillerato. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB.<br>Son las competencias disciplinares que dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS; no están compartidas por todos los egresados del nivel educativo. Son de mayor profundidad e amplitud que las competencias disciplinares básicas. |
| Profesionales | Básicas    | Son las que se refieren a un campo del quehacer laboral. Definen la capacidad productiva de un individuo en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes requeridas en un determinado contexto de trabajo.   |
|               | Extendidas | Proporcionan a los jóvenes formación elemental para incorporarse al mercado de trabajo.<br>Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.   |

Fuente: Construcción propia a partir del acuerdo 444.

El Bachillerato General pertenece al tipo propedéutico, en él se prepara para el estudio de diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas, proporcionando una cultura general, con el fin de que sus egresados se incorporen a las instituciones de educación superior o al sector productivo.

Las edades de ingreso al subsistema oscilan entre los 15 y 16 años de edad, aunque las edades pueden variar de una institución a otra. Dentro de los elementos centrales del currículum que describe el plan de estudios del bachillerato general se encuentra el perfil de egreso, en el cual se plantean rasgos que los estudiantes deben tener al terminar su preparación, estos rasgos destacan la necesidad de fortalecer las competencias para la vida, incluyendo no solo aspectos cognitivos, también los relacionados con lo afectivo y lo social.

Estas competencias serán complementadas por las competencias disciplinares básicas, comunes a todas las modalidades y subsistemas, así como por las disciplinares extendidas y las profesionales. Según el acuerdo 444 de la SEP por el que se establecen los lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas del NMS, se establece el artículo 34, I inciso g. las competencias genéricas que constituyen el perfil del egresado, dicho perfil se compone de 11 rasgos que el estudiante debe poseer al concluir su formación, a continuación se detallan.

- I. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue
- II. Es sensible al arte y participa en la apreciación de sus expresiones en distintos géneros
- III. Elige y practica estilos de vida saludables
- IV. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados

- V. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos
- VI. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva
- VII. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida
- VIII. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos
- IX. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo
- X. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales
- XI. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables

Como se puede observar, las características son precisas, y describen a un estudiante con las competencias indispensables requeridas para el ingreso al nivel superior.

El ciclo escolar o educativo son 6 semestres, cada semestre tiene una duración de 20 semanas, distribuidas en 16 semanas efectivas de clases y 4 semanas para el periodo intersemestral; por lo cual la formación tiene una duración de tres años.

Aun cuando las competencias son compartidas por el bachillerato general, el bachillerato con capacitación para el trabajo y el bachillerato tecnológico, solo las competencias genéricas, las disciplinares básicas y las disciplinares extendidas son las requeridas en el bachillerato general.

La RIEMS plantea a todos los subsistemas cuales son las competencias que los estudiantes deben poseer al egresar del bachillerato, por lo que otro reto importante en la reforma es definir el perfil del docente del bachillerato, pues resulta necesario que los estudiantes sean atendidos por docentes

capacitados para atender las necesidades propias de su edad, así el quehacer docente se constituye en una de las partes fundamentales de esta reforma.

Tanto el estudiante como al docente se le atribuyen una serie de características que deben poseer, sin embargo, es a los docentes a quienes se consideran como los promotores de la Reforma, quienes se suponen, contarán con una amplia oferta de actualización que les permita dominar el enfoque por competencias.

Por lo que se hace especial énfasis en la importancia de formar y actualizar la planta docente, con el propósito de que estos, adopten estrategias centradas en el aprendizaje, para lo cual se propone el siguiente perfil:

Tabla 3. Perfil docente para RIEMS

|   | Competencia  | Atributos  |
|---|--|--|
| 1 | Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional                  | <p>Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje.</li> <li>• Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares.</li> <li>• Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.</li> <li>• Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.</li> <li>• Se actualiza en el uso de una segunda lengua.</li> </ul> |
| 2 | Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo | <p>Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>• Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.</li> </ul>  |
| 3 | Planifica los procesos de  | Identifica los conocimientos previos y necesidades de  |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios | <p>formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinares e interdisciplinarias orientados al desarrollo de competencias.</li> <li>• Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.</li> <li>• Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.</li> </ul>   |
| 4 | Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional           | <p>Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada.</li> <li>• Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales.</li> <li>• Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.</li> <li>• Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.</li> </ul> |
| 5 | Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes.</li> <li>• Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.</li> <li>• Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.</li> <li>• Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje</li> </ul>   |
| 6 | Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.</li> <li>• Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.</li> <li>• Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.</li> <li>• Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo.</li> </ul>  |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.</li> <li>• Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.</li> </ul>  |
| 7 | Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.</li> <li>• Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.</li> <li>• Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.</li> <li>• Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.</li> <li>• Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.</li> <li>• Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.</li> <li>• Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.</li> <li>• Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.</li> </ul> |
| 8 | Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.</li> <li>• Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.</li> <li>• Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.</li> <li>• Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa</li> </ul>   |

Fuente: Construcción propia a partir del Acuerdo 447

Como se puede observar la tabla anterior, se describe a un docente altamente capacitado, la cuestión aquí sería preguntarnos ¿cuántos docentes en el nivel bachillerato han desarrollado estas competencias?, y en

caso contrario, ¿qué están haciendo las instituciones para el logro de lo anterior?

El documento base del bachillerato general, menciona que el modelo educativo se encuentra centrado en el paradigma constructivista, en el que confluyen tres paradigmas base para el modelo, teniendo el paradigma cognoscitivo, el paradigma psicogenético y finalmente el paradigma sociocultural. Por lo que de manera necesaria, se modifican o se reconstruyen los roles, tanto del docente como del estudiante.

#### **2.4. Unidad Académica preparatoria #1 "Julián Gascón Mercado"**

La UAN se encarga de brindar formación universitaria, de pregrado y posgrado en el estado de Nayarit, según el Plan de Desarrollo Institucional atiende un total de 12,760 estudiantes de licenciatura (UAN, 2011.), con una cobertura geográfica que incluye al campus "Ciudad de la Cultura" en la ciudad capital y se extiende a las unidades académicas del norte, localizada en Acaponeta y del sur, localizada en Ixtlán del Río y Ahuacatlán, al igual que la extensión de la Unidad Académica de Turismo que se encuentra en Valle de Banderas, en la costa sur Nayarita. La oferta educativa a nivel licenciatura se conforma por 32 programas en las 6 áreas de la universidad.

La Universidad integra el Nivel Medio Superior (NMS) y cuenta con 15 bachilleratos, los cuales se denominan Unidades Académicas Preparatorias y tiene presencia y cobertura en prácticamente todo el estado. El Plan de Desarrollo Institucional, visión 2030, y aprobado en Consejo General Universitario el 15 de abril del 2011, en el NMS se atiende a 11,305 estudiantes de los cuales 11,066 corresponden a las 15 unidades académicas preparatorias y 239 del nivel técnico de la Escuela de Música.

Estos alumnos son atendidos por 606 docentes de los cuales únicamente 337 son de tiempo completo (UAN, 2011).

Según el plan de estudios del bachillerato de la UAN (2003, p.21), la formación de todo su personal docente (618 docente de las 15 Unidades Académicas Preparatorias) era el siguiente: 4 tenían estudios de maestría, 232 de licenciatura, 212 pasantes de licenciatura y 117 contaban con estudios de normal superior, 8 con formación de normal primaria y 46 contaban con cursos de capacitación. Como se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Formación Docente de las Unidades Académicas Preparatorias de la UAN



Fuente: Construcción propia

La Unidad Académica preparatoria #No. 1 UAP1 "Julián Gascón Mercado" es la Unidad Académica, cuenta con el mayor número de estudiantes y docentes adscritos, con un total 3,715 estudiantes y 154 docentes. La UAP1 geográficamente se localiza en el campus universitario. Es así también, la

más antigua, pues se tiene registro de ella desde 1925. Fue en el periodo de los gobernadores Felipe C. Ríos y Ricardo Velarde, quienes constituyeron las escuelas Normal Mixta de Jurisprudencia y la Escuela Preparatoria. Cuando se promulga la Ley Orgánica de la Universidad en 1985, la legislación educativa del nivel medio superior se modificó también a fin de adecuarse a las circunstancias que en materia educativa se ha vivido.

El personal docente que atiende esta unidad académica se conforma por 154 docentes según datos de la institución en enero 2014, de los cuales 140 son de base 8 de apoyo y 6 docentes suplentes. Con la formación que a continuación se describe:

Tabla 4: Perfil del personal docente de la UAP1

| Formación                       | Número de docentes | Formación                        | Número de docentes |
|---------------------------------|--------------------|----------------------------------|--------------------|
| Lic. En Derecho                 | 21                 | Ing. En Control y Computación    | 2                  |
| Arquitecto                      | 5                  | Ing. Civil                       | 3                  |
| Lic. En Matcas                  | 7                  | Médico Veterinario               | 2                  |
| Contador público                | 14                 | Profesor                         | 1                  |
| Lic. En Ciencias Sociales       | 2                  | Lic. En Relaciones Comerciales   | 4                  |
| Médico                          | 6                  | Lic. En Psicología               | 3                  |
| Ing. Agrónomo                   | 4                  | Lic. Químico Farmacobiólogo      | 4                  |
| Lic. En Informática             | 2                  | Ing. Químico Industrial          | 2                  |
| Cruzado Dentista                | 6                  | Lic. En Economía                 | 2                  |
| Lic. En Turismo                 | 2                  | Lic. En Administración           | 5                  |
| Biología Marina                 | 1                  | Ingeniero                        | 1                  |
| Técnico en Música               | 3                  | Lic. Ciencias de la Comunicación | 1                  |
| Maestría en Educación           | 1                  | Lic. En Mercadotecnia            | 2                  |
| Sargento                        | 1                  | M.C. Ing. Pesquero               | 1                  |
| Maestro en Ciencias             | 3                  | Lic. En Ciencias de la Educación | 1                  |
| Lic. En Historia                | 1                  | Ing. Electricista                | 2                  |
| Lic. En Educación Superior      | 1                  | Lic. En Filosofía                | 1                  |
| Lic. Biología                   | 1                  | Topógrafo                        | 1                  |
| Ing. Electrónica y Comunicación | 1                  | Lic. En Español                  | 2                  |
| Ing. Industrial                 | 1                  |                                  |                    |

Fuente: Construcción propia a partir de datos proporcionados por directivos

Como se observa en la tabla, los docentes de la preparatoria poseen una formación diversa, lo que impacta de manera directa en la profesionalización de su trabajo. Para dar solución a esta problemática, la RIEMS plantea la necesidad de que los docentes se actualicen y que desarrollen las competencias planteadas en su perfil; por lo que se implementa el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), este programa cuenta con opciones de formación, las cuales son ofrecidas por las Instituciones de Educación Superior; una vez que los docentes han concluido el proceso de formación, podrán llevar a cabo un proceso de certificación, con el cual se podrá validar el desarrollo de las competencias docentes, mediante la Certificación de competencias docentes para la Educación Media superior. (CERTIDEMS).

Según el Plan de Desarrollo Institucional, visión 2030, el 67% del total de docentes de las Unidades Académicas Preparatorias de la universidad han cursado el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), sin embargo, hasta el momento de la indagación, ninguno de los docentes contaban con la certificación de las Competencias Docentes (CERTIDEMS).

Cuando la Universidad Autónoma de Nayarit inicia el proceso de reforma en el año 2003, se observaron cambios importantes, entre ellos, la conceptualización del docente el cual se venía desempeñando con un rol autócrata, donde él era el principal responsable del saber y sus estudiantes estaban ahí absorbiendo su sabiduría; ahora, el modelo proponía un rol estratégico y corresponsable con sus estudiantes, su función es facilitar el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores; es en este mismo sentido el plan de Estudios de Bachillerato de la UAN (2003) propone un perfil docente, el cual se integra por las siguientes características:

1. Disponibilidad para aprender por cuenta propia y a través de la interacción con otros
2. Habilidad para estimular la curiosidad, la creatividad y el análisis
3. Aptitudes para fomentar la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo
4. Imaginación para identificar y aprovechar oportunidades diversas de aprendizaje
5. Autoridad moral para transmitir valores a través del ejemplo
6. La comprensión amplia de los fundamentos normativos, filosóficos y metodológicos que sustentan el bachillerato y que orientan la práctica educativa en la institución
7. El manejo de las teorías y el conocimiento de la evolución del campo disciplinario, objeto de su función académica
8. El conocimiento de las características psicológicas que particularizan a los estudiantes, así como de las condiciones biológicas, sociales, económicas y culturales en las que se desarrollan
9. El conocimiento teórico y metodológico de la psicopedagogía y de la cultura en general
10. El conocimiento permanentemente actualizado sobre el acontecer nacional e internacional relevante para el desarrollo del estudiante, para sí mismo y para la institución; significativo para la explicación de los cambios que puedan afectarlos
11. El dominio e integración de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos que requiere para la planeación, desarrollo y evaluación cotidiana de las actividades inherentes a su función
12. El uso y fomento de su creatividad en el proceso de aprendizaje y enseñanza
13. La observación y análisis de los procesos de desarrollo individual y grupal, que fomenten el interés de los estudiantes a realizarse como seres humanos autónomos

14. El uso adecuado de los recursos materiales, humanos y técnicos que tengan a su alcance para el desarrollo de la práctica educativa
15. La comunicación pertinente con el estudiante y con los grupos colegiados de la institución
16. La correcta expresión oral, escrita y corporal como manifestación de la función académica que desempeña
17. La generación de un ambiente de respeto y confianza, en donde muestre el aprecio que tiene por la población estudiantil, los compañeros de trabajo y la institución a la que pertenece
18. El interés por su superación como académico en lo disciplinario, lo psicopedagógico y en su práctica cotidiana, de manera responsable y comprometida
19. La generación en los estudiantes de una actitud de interés por su proceso de pensamiento y por la construcción de su propio conocimiento trascendiendo las prácticas estereotipadas
20. La expresión y promoción de valores que hagan del académico mismo y de los estudiantes individuos dignos, íntegros, responsables, honestos y comprometidos, con una actitud crítica y transformadora de su entorno social, político económico y cultural
21. La disposición para participar en grupos colegiados y eventos institucionales que le permitan intercambiar experiencias y enriquecer su práctica
22. El reconocimiento del alcance que su actividad formativa tiene en el desarrollo actual y futuro del estudiante y de sí mismo.

Para dar certeza de que los objetivos y el perfil de egreso del bachillerato se cumplan, es necesario que el docente se apropie del nuevo rol, que mejore y fortalezca su práctica. Para poder verificar que los docentes tengan estas características, o que por lo menos las estén trabajando dentro del aula, se requiere una evaluación de su desempeño.

En el contexto universitario, El Plan de Desarrollo Institucional, visión 2030 hace mención de la capacitación y actualización docente; no así de la evaluación del desempeño docente, en la que no hace mención alguna.

En este mismo sentido, el Reglamento del Personal Académico no contempla la evaluación del desempeño de los docentes. Por su parte el contrato colectivo de trabajo del Sindicato del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Nayarit, en la cláusula 24 del procedimiento para la evaluación académica menciona que todo académico deberá ser evaluado por las instancias correspondientes atendiendo a lo establecido en la legislación universitaria, la cual tiene como propósito determinar la calidad del desempeño en las actividades tanto de docencia como de investigación, así como para promoverse de categoría o nivel y estimular económicamente la superación del docente. Dichos documentos norman tanto a docentes de nivel superior, como a los de media superior, es decir, todas las preparatorias de la UAN.

## CAPÍTULO III

### DE LA EVALUACIÓN Y SUS MODELOS

#### 3.1. Elementos teóricos de la evaluación

Definir la evaluación no es tarea que resulte fácil, pues se trata de un concepto polisémico, al que a través del tiempo se le han ido agregando diversas características o rasgos dependiendo de los fines para los que se ha utilizado.

Una primera aproximación al concepto lo presentan Stufflebeam y Shinkkfield (en Martínez y Martínez, 2010), quienes señalan que “la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto”. En México respecto a la evaluación Díaz Barriga (1987), reconoce que el término evaluación surgió con la transformación industrial en los Estados Unidos, por ello no es casual que se vea relacionada con la selección del personal en la empresa. Al ser lo anterior parte del proceso de evaluación se le asocia como un mecanismo de control, pues dependía de la evaluación si era contratado, estimulado o podía acceder a otros puestos de mayor jerarquía, así sus antecedentes inevitablemente ejercen presión y hasta el momento cierta influencia.

La Secretaría de Educación Pública en el documento de Lineamientos de evaluación docente concibe “[...] “la evaluación como un juicio de valor que resulta de contrastar el resultado de la medición de una realidad empírica con un referente normativo previamente definido” (SEP, 2010). De acuerdo con esta definición se enfatiza que evaluar implica tres elementos: el conocimiento empírico, un parámetro y el contraste.

La finalidad de la evaluación es pues, determinar el valor de algo que está siendo enjuiciado, de acuerdo con esta definición si una evaluación no informa de los atributos o deficiencias del objeto evaluado, no se trata de una verdadera evaluación y necesariamente al evaluar implica una postura, una opinión de quien evalúa el objeto.

Para comprender más sobre el tema de la evaluación, algunos autores han elaborado algunas clasificaciones, StufflebeamySkinkfield (1995), House (1994), Monedero (1998), y Mora Vargas (2004), solo por mencionar algunas. Todas estas clasificaciones ofrecen distintas tipologías de los modelos, entre los que destacan entre los clásicos y los alternativos, o los de carácter sumativo o formativo, externo o interno.

Cada modelo o enfoque propuesto por sus autores tienen ventajas como desventajas, dependiendo del uso que se quiera dar, es decir, algún modelo podrá adaptarse para realizar evaluaciones de programas, otros más para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y otros tantos para evaluar el desempeño de los docentes o directivos de alguna institución.

House (1994) y Stake (2006), coinciden en que no pueden existir modelos de evaluación, sino enfoques, pues una evaluación puede contener varios de los elementos de distintos modelos, es decir, una puede ser una evaluación mixta. Al respecto Stake menciona que una evaluación, o el mismo informe de ella sirven de modelo para evaluaciones posteriores. Así ningún modelo o enfoque puede funcionar de manera automática, estos han de pensarse y repensarse continuamente.

Uno de los modelos llamados clásicos en la evaluación es el basado en Objetivos de Tyler, esta evaluación como su nombre lo indica, parte de objetivos previamente establecidos, y el propósito central es determinar si estos han sido cumplidos. Este enfoque de evaluación fue aplicado a

estudiantes, con el propósito de conocer si estos mostraban conductas concretas, las cuales habían sido planteadas con anterioridad. Así, la finalidad de la evaluación reside en el análisis de "la congruencia entre los objetivos y los logros" (Tyler, 1950 p. 69.) por lo que se considera que el programa, los estudiantes o el "evaluando" serán eficaces en la medida en que se consigan los objetivos establecidos.

Otro modelo considerado clásico de evaluación es el CIPP (Contexto, Input, Proceso y Producto), también llamado la evaluación orientada a la toma de decisiones para la mejora. su exponente Daniel L. Stufflebeam (1995), define la evaluación como:

*"... el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones; solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. Así, los aspectos claves del objeto que deben valorarse incluyen sus metas, su planificación, su realización y su impacto" (p.183).*

La propuesta que realiza Stufflebeam consiste en la evaluación de las diferentes etapas del desarrollo de proyectos. A través del proceso de identifican cuatro tipos de evaluación, esto es: evaluación del contexto, la evaluación los insumos, del proceso y del producto (C I P P ).

Evaluar el contexto, consiste en analizar las virtudes, problemas o necesidades del objeto, programa, institución o persona que se evaluará, lo cual proporciona elementos sólidos para el replanteamiento de metas y prioridades, para de esta forma realizar los cambios y ajustes necesarios.

Evaluar los insumos ayuda a identificar y valorar los recursos disponibles, incluidos los que se encuentran operando, valorando con ello aquello que funciona bien, dejando de lado la búsqueda de innovaciones innecesarias. La evaluación del proceso rescata el cómo se están llevando a cabo las planeaciones. Ella da cuenta de hasta qué punto se han cumplido las actividades, así como las fallas del diseño. La evaluación del producto no sólo se da al finalizar el proceso, sino también durante el desarrollo, con el propósito de comparar los objetivos planteados de manera inicial.

Un modelo más es el de evaluación de contraposición fue desarrollado en los años setenta, sus representantes son Owens y Wolf. Básicamente el método supone un proceso dialéctico, en el cual se intenta examinar de manera abierta un problema, mediante la presentación de casos a favor y en contra, con la intervención de un juez o un grupo de jueces, en donde el propósito principal es tener evidencias concretas para actuar en consecuencia, así como perfeccionar la toma de decisiones.

Según sus representantes el modelo es aplicable a la educación pues permite que un gran número de personas interesadas en el proceso expresen sus puntos de vista, de manera directa o indirecta, además de ofrecer un método para facilitar la toma de decisiones de manera justa y abierta. (Owens y Wolf, 1987)

Algunos modos en los que puede llevarse a cabo el modelo de evaluación para los propósitos de la evaluación educativa propuestos por Owens, son: explorar los valores del currículo, un debate abierto sobre la importancia de este, la selección de libros de texto, para valorar la congruencia entre las innovaciones de un programa y las ya existentes, para resolver problemas acerca de los contratos de trabajo, así como para llegar a la toma de decisiones. (Owens y Wolf, 1987)

El modelo contrapuesto posee virtudes que ofrece ventajas tanto para los evaluadores como para los evaluados, pues al confrontar dos posturas, ambas partes deben estar informadas sobre las cuestiones a tratar, buscarán pruebas fehacientes, pues de ellas dependerá la sustentación de las afirmaciones. Así mismo, el o los que son jueces tomarán las decisiones de manera clara y abierta; por lo que Owens y Wolf (1987) afirman que el método de contraposición convierte una evaluación en intelectualmente honesta.

Sin embargo, así como ofrece ciertas ventajas, el modelo tiene algunos argumentos en contra para poder ser utilizado, uno de ellos puede ser la falta de información del que funge como juez y de esta manera tomar decisiones que afecten a la comunidad escolar. Por lo que se considera que las desventajas son de peso para declinar a usarlo para la evaluación al desempeño de los docentes, pues definitivamente el actor principal (el docente) debe participar en la propuesta y proponer aspectos de los cuales les gustaría ser evaluados además de lo anterior aplicar dicho modelo implicaría tiempo de todos los involucrados en el proceso.

Los modelos clásicos de la evaluación han sido adaptados para evaluar los aprendizajes, a los docentes, instituciones, planes y programas de estudio; en este sentido, Valdés (2002), realiza una propuesta para evaluar el desempeño de los docentes: el modelo centrado en el perfil del maestro. En donde se realiza un consenso entre estudiantes, padres de familia, directivos y profesores con el fin de proponer un perfil ideal, y en este sentido se les evaluará de acuerdo a las características que resulten del consenso. Aplicar dicho modelo parece complicado, pues sería utópico encontrar un docente con las características ideales.

### 3.2. Evaluación del desempeño docente desde una perspectiva participativa y comprensiva.

La evaluación conocida como "participativa" es utilizada como herramienta para fomentar el desarrollo social y la responsabilidad personal (Gómez Ruiz, 2007). La idea central de este enfoque radica en el involucramiento directo de los actores del proceso, en este caso educativo, no solo como fuentes, sino como intérpretes de las cualidades y deficiencias que se pudieran encontrar al momento de realizar una evaluación.

Según Robert Stake (2006), los actores involucrados en los procesos de evaluación poseen información muy importante, además que, en un momento dado ellos mismos pudieran organizar la evaluación, de esta forma, al estar involucrados, se fomenta un sentimiento de apropiación de los participantes, por lo que, en un momento dado estos prestarán mayor atención a los resultados.

Este enfoque, pretende maximizar los beneficios que se obtienen al realizar una evaluación, pues los participantes se vuelven hábiles en la detección de las problemáticas así como de las soluciones a las mismas y de esta forma avanzar hacia la mejora. Stake (2006), propone siete características con las cuales se podrá realizar una evaluación participativa:

1. Determinar las necesidades de los beneficiados
2. Definir los objetivos del programa y áreas problemáticas
3. Fijar criterios de evaluación
4. Fijar estándares de evaluación
5. Determinar los pesos y ponderaciones
6. Recopilar datos e interpretar la calidad de los rendimientos del personal y de los participantes
7. Examinar, evaluar y redirigir los costes del programa.

Así, al estar estrechamente involucrados, los actores se van responsabilizando más del proceso. La evaluación participativa posee ventajas o argumentos que son favorables para su utilización; esto es, coadyuva a que el proceso de evaluación sea menos impertinente y más relevante y útil.

En 1967, Robert Stake publicó un artículo en donde se comienza a puntualizar un tipo de evaluación más contextualizada y sensible a los participantes de las que en ese momento existían. Mediante este tipo de evaluación Stake hace uno de los primeros esfuerzos por democratizar la evaluación, al considerar, no solo la participación de los patrocinadores de las mismas, sino con su enfoque intentaba responder a las preocupaciones e intereses de las personas relacionadas con el proceso de evaluación.

La evaluación comprensiva se caracteriza por familiarizarse con las preocupaciones de los demás, es decir conocer a las personas, sus valores, estar ahí, sintiendo las tensiones y las opiniones de los involucrados en el proceso.

La evaluación comprensiva rescata sucesos que, aunque no consideren distintivos, ayudan a una mejor comprensión del o lo evaluado. Una característica importante de este enfoque es la *"comprensividad de cuestiones o problemas clave, especialmente los experimentados por las personas del propio lugar o localización del programa"* Stake (2006, p. 144). Estos dos enfoques de la evaluación, propuestos por Stake (2006), se pretenden combinar, con la finalidad de realizar el diseño de un instrumento, el cual, desde la opinión y sentir de los docentes sea consensuado para que de manera posterior sean evaluados con los criterios que ellos proponen.

## CAPÍTULO IV

### ARGUMENTACIÓN METODOLÓGICA

#### 4.1. Introducción

Cómo el fin fue diseñar una propuesta para evaluar el Desempeño Docente del Nivel Medio Superior de la UAN, la propuesta, la arquitectura del instrumento de evaluación se aborda desde la lógica de la investigación cualitativa, ya que este enfoque permite tener un conocimiento profundo acerca de una situación en concreto como la que aquí se aborda. Lo anterior demanda acercarse a los actores principales, en este caso a los docentes de la Preparatoria # 1, por lo que para el desarrollo de esta propuesta, se ha decidido elegir el método de Estudio de Casos.

Al respecto Martínez Carazo (2011) lo conceptualiza de la siguiente forma:

"Es una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría"(p.174)

Por su parte Gunderman. (2004) menciona lo que para Yin (1994) son los estudios de casos, y plantea que es una estrategia de investigación destinada preferentemente a responder cierto tipo de interrogantes (los cómo y los para qué). Así mismo Stake (1999) considera que la mejor forma de investigar es "*comprender cómo ven las cosas las personas estudiadas*" (p.23).

En esta propuesta se pretende en un primer acercamiento comprender lo que ocurre en el contexto en el cual se desarrolla el docente y conocerlo en todas sus características, es decir, cuántos son, quienes son, que formación tienen, que opinan de la evaluación, etc. para así contar con los elementos que, en un segundo momento, y a partir de la opinión de expertos se pueda

plasmar la propuesta de evaluación de su desempeño, por lo que la modalidad del estudio de casos será el intrínseco, pues se desea alcanzar una mejor comprensión del caso en particular de los docentes de la UA No.1, es decir, conocerlos en todas sus características.

El estudio de caso se considera el método más apropiado para utilizarse, dadas las características de la teoría de evaluación comprensiva y participativa, en la que el objetivo principal es el acercamiento a los sujetos. La evaluación comprensiva significa estar ahí, sintiendo, conociendo a las personas y sus valores, estar atentos a la práctica, y la evaluación participativa por su parte, reconoce a los informantes no solo como los que pueden aportar datos, sino que estos intervienen de manera activa en el proceso de la misma evaluación, es decir, podrán organizarla, o tomar decisiones en torno a cómo informar los resultados.

Para abordar el estudio de casos se tomó la decisión de utilizar la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario. Aun cuando de manera usual el cuestionario es utilizado en las investigaciones de corte cuantitativo, actualmente autores como Cook y Reichardt (1986) y Stake (2006) han aportado a la polémica, abriendo la puerta al uso de técnicas como escalas de estimación y cuestionarios que pueden ser empleadas con fines de conocimiento de posturas y realidades de los implicados en los procesos evaluativos, es decir, con una perspectiva cualitativa.

En este sentido, el cuestionario adquiere otro significado, pues por medio de este, es posible llegar a la obtención de opiniones que serán referentes de otros instrumentos de indagación tradicionalmente utilizados en las investigaciones cualitativas (Gillo, 2010).

## 4.2. Características del cuestionario y las etapas en la construcción de la propuesta

El cuestionario consta de 7 apartados, con un total de 75 ítems; los cuales se encuentran diseñados y clasificados de la siguiente forma:

Cuadro No 5 Dimensiones de la evaluación

| Categoría   | Descripción   | Número de preguntas |
|---|---|---------------------|
| 1 Datos de identificación                         | Son los datos generales del docente, se incluye el nombre del docente, nombramiento, categoría, sexo, edad y antigüedad   | N/A                 |
| 2 Planeación                                      | Esta categoría permite precisar los tiempos y dinámicas que utiliza el docente para llevar a cabo su labor académica  | 12                  |
| 3 Ambiente de aprendizaje                         | Se consideran los momentos dialógicos entre pares, estudiantes y docente, las estrategias que desarrolla el docente para una articulación de los saberes dentro de aula, principalmente con relación a sus estudiantes. | 11                  |
| 4 Estrategias de exposición y conducción de clase | La categoría contempla precisar cuáles son las estrategias de comunicación que utiliza el docente para en la exposición y trabajo áulico  | 7                   |
| 5 Estrategias Instruccionales Formativas          | Se relaciona con la planeación, esta categoría permitirá conocer cuáles son las estrategias didáctico pedagógicas el docente con relación a la enseñanza aprendizaje de una materia en especial.                        | 25                  |
| 6 Impacto   | Incluye algunas dimensiones que dan la oportunidad de evaluar los resultados o productos generados por los estudiantes  | 18                  |
| 7 Preguntas opcionales                            | Este espacio se diseñó con la finalidad de conocer la opinión entorno a los medios y mecanismos para poner en marcha el proceso de evaluación y/o alguna duda que surja en el momento de aplicación del instrumento     | 2                   |

Fuente: Construcción propia

Como se mencionó anteriormente, la investigación se pensó en dos momentos:

- i) Acercamiento al docente para conocer su contexto, y
- ii) Diseñar una propuesta para evaluar el desempeño docente.

Las etapas en la construcción de la propuesta se describen a continuación

Gráfico 2: Etapas del proceso de construcción de la propuesta



Fuente: construcción propia

#### 4.3. Descripción cada una de las etapas

Con el propósito de contar con elementos básicos para la realización de una propuesta, fue necesaria realizar una investigación documental, para categorizar las dimensiones, y variables de la problemática presentada, para ello se revisaron artículos, tesis, libros y bases de datos.

##### a) Primer acercamiento con los docentes

Para recabar la información empírica se acudió a Preparatoria No. 1 lo que permitió obtener información necesaria para la fundamentación de la propuesta. El trabajo realizado permitió conocer el contexto, el número de docentes, perfiles, antigüedad. La información se obtuvo por diversos medios, como lo es la forma impresa y digital, además surgió la necesidad de elaborar notas de campo, pues estas permiten el registro de las

percepciones, actuaciones, e información informal proporcionada por los directivos, administrativos y docentes.

#### **b) Contextualizar desde los supuestos**

A partir de la indagación empírica se pudo contextualizar y referenciar al sujeto en cuestión y a partir de la investigación documental se empezaron a construir las conceptualizaciones de las dimensiones y categorías de análisis. Lo anterior, permitió obtener un panorama general, además de precisar los elementos de la propuesta.

#### **c) Conformar un equipo de trabajo con los docentes**

Para poder llevar a cabo esta actividad fue necesaria la anuencia de los directivos, así como la solicitud de apoyo a los docentes que en un primer momento, sólo sería para responder un cuestionario el cual contiene los elementos que diversos autores han considerado para evaluar el desempeño docente. Con las aportaciones de estos docentes se reestructura el instrumento.

En la planeación inicial se prevé la conformación de un equipo de trabajo con docentes que, de manera voluntaria quisieran participar en el trabajo. Sin embargo, al ingresar a la preparatoria me encuentro que solo puedo abordar a los docentes que se encuentren en la sala de juntas.

#### **d) Aplicación del instrumento de evaluación**

De los docentes que se encontraban en ese momento en la sala de juntas, algunos se excusaron de no contar con tiempo para responder, sólo cuatro accedieron a responder el cuestionario. Como los docentes eran pocos, y no sería una muestra representativa para el objetivo de la propuesta se hace un

segundo intento, pero en este se cuenta con la colaboración de la subdirectora académica, la cual me invita asistir a las reuniones que sus dos únicas academias tienen y son las academias de computación e inglés.

Una vez solicitado la ayuda por parte de la directora a los docentes de la academia de computación, se aplica el cuestionario, sin embargo, estuvo cuestionada la participación a solo en responder y dar observaciones, no a reunirse para reelaborar un instrumento con el cual se les evalué, argumentando que, si no dan incentivos económicos, no tienen por qué evaluarlos y no les interesaba en participar en el diseño de un instrumento para ello. Sin embargo, cuatro de los 10 docentes que contestaron el instrumento se quedaron a dar su opinión así como a dar su punto de vista respecto a la evaluación.

La segunda reunión con academias fue la realizada con la de inglés, a esta acudieron alrededor de 15 docentes, de los cuales, en la misma sintonía que la academia de computación, todos responden al instrumento y solo seis se quedan después de su reunión a colaborar con lo que se les pedía.

#### **e) Rediseño del instrumento**

Con las observaciones realizadas de manera directa al cuestionario, aunado a las registradas en las notas de campo, se procede a organizar y rediseñar el instrumento con las observaciones realizadas por los dos grupos de maestros, que en general proponen "las categorías "con las cuales les parece apropiado que se les evalúen.

#### **f) Socializar el instrumento**

Una vez realizado el nuevo instrumento con todas las adecuaciones propuestas por los docentes se procede de nueva cuenta a presentar y aplicar el cuestionario a los docentes con la finalidad de perfeccionar el instrumento al tomar los nuevos elementos si ese fuera el caso para el diseño de un instrumento de evaluación al desempeño.

#### **g) Diseño del instrumento final**

De los 29 docentes que participaron en las dos aplicaciones, solo diez docentes acceden a trabajar en la elaboración final del instrumento.

## CAPÍTULO V

### RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LAS ETAPAS DE LA CONSTRUCCION DE LOS RESULTADOS

#### 5.1 Presentación

A lo largo de la presente propuesta hemos observado las concepciones y atribuciones que se le han asignado al docente y a su tarea, por lo que resulta interesante acudir al campo, al momento mismo en el que convergen docentes de edades y formaciones diversas, estar, escuchar, y percibir las opiniones respecto a la evaluación.

La primera estrategia prevista fue el acercamiento con los docentes, sin embargo, para poder realizarla se tuvo que pasar por algunas dificultades para conseguirla, pues tanto directivos como docentes consideran que al permitir este tipo de intervención serán evaluados y por lo tanto señalados; así, la información que brindan es poca y desorganizada, pues si bien la UAP1 cuenta con una base de datos de los docentes que se encuentran adscritos al centro escolar no se tiene un número real de ellos, así como las horas que laboran. Por lo que se solicita esta base de datos para poder determinar el número exacto de los docentes así como las especificaciones que de ella se obtenga.

Al realizar la solicitud, tanto el personal directivo como el administrativo muestran desconfianza, argumentan que no saben el uso que se le dará a dicha información, aun cuando les había sido entregado un oficio en el cual se justificaba tanto la solicitud de documentos propios de la escuela, así como la estadía en las instalaciones.

Al cabo de más de tres visitas, me es entregada una lista de manera impresa, la cual contiene el nombre de los docentes del turno matutino y vespertino, así como el nivel académico y los grupos a los que se encuentran asignados. Con la lista desorganizada de los docentes se elabora la tabla

No. 4 en el cual se agrupan los docentes de acuerdo a su formación profesional. Así, en este primer momento se contextualiza el campo de aplicación.

## 5.2 La conformación del grupo de trabajo

Conformar un equipo de trabajo fue una tarea realmente difícil, pues en el primer momento que se ingresó en la sala de juntas, los docentes ahí reunidos me observan como "extraña" a su círculo, mostrando con ello una renuencia a ser observados y de alguna manera analizados; me presento con ellos y les expongo el objetivo de mi visita, algunos, prestan atención, otros tantos ignoran la petición y continúan con su actividad (platicar, leer, calificar, desayunar) los docentes que se muestran interesados sólo cuatro, me piden que los acompañe a la mesa que se encuentra en el centro de la sala. Ahí, contestar el cuestionario.

Al considerarse que no sería una muestra representativa, acudo a solicitar ayuda de la subdirectora administrativa, la cual, de manera amable me invita a las reuniones de sus dos academias. No sin antes advertirme que no puedo permanecer durante toda su reunión, pues los docentes son un tanto desconfiados, y se tratan asuntos meramente académicos.

A continuación se integra una tabla donde se muestra el número de docentes por academia que respondieron el cuestionario:

Tabla 5: Docentes de academias

| Academia    | Número de docentes |
|-------------|--------------------|
| Computación | 16                 |
| Inglés      | 9                  |
| Total       | 25                 |

Fuente: construcción propia a partir de datos proporcionados

### 5.2.1 Aplicación del instrumento de opinión.

Una vez cubiertas todas las dudas por parte del personal participante se aplica el siguiente instrumento.



**MEDUC**  
MAGISTERIO EN EDUCACIÓN

#### UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT MAESTRIA EN EDUCACIÓN

A continuación encontrará un conjunto de dimensiones y mecanismos que usualmente se consideran para evaluar el trabajo docente. Según nuestro punto de vista, la opinión de los propios docentes es indispensable para averiguar cuál es la mejor manera de estructurar un proceso de evaluación e impulsar cualquier iniciativa en torno a ello, por esta razón nos estamos dirigiendo a Usted solicitándole sea tan amable de responder en cada caso lo que considera más pertinente. La información que nos proporcione será de suma utilidad para diseñar un instrumento de evaluación para docentes del nivel medio superior.

##### I IDENTIFICACIÓN

1.- Nombre. (si se desea se puede omitir esta respuesta)

2.- Materia que imparte \_\_\_\_\_

3.- Nombramiento \_\_\_\_\_

4.- Antigüedad \_\_\_\_\_

5.- Sexo \_\_\_\_\_

6.- Edad \_\_\_\_\_

7.- Asistencia a cursos de actualización durante los últimos 6 años      SI      No

II.- Por favor marque con una "X" sólo una de las opciones

1.- ¿Cree que es importante evaluar su trabajo docente?

Muy importante

Importante

Poco importante

Sin importancia

2.- ¿Estaría de acuerdo en participar en un proceso de evaluación de la docencia?

Totalmente de  
acuerdo

De acuerdo

Parcialmente de  
acuerdo

En desacuerdo

3.- ¿Cuál considera que debe ser el propósito principal al evaluar la docencia? (sólo marque)

una opción)

Mejorar el desempeño de su trabajo

Realizar un seguimiento administrativo de su trabajo

Participar en los programas de reconocimiento y/o compensación salarial

Otro \_\_\_\_\_

¿Qué espera de una evaluación del trabajo docente? \_\_\_\_\_

III - Esseguida aparece un listado que frecuentemente es considerado para evaluar el trabajo docente en diferentes momentos. En su opinión qué importancia tienen las siguientes dimensiones para evaluar el trabajo académico, por favor en cada caso marque con una "X"

|  | Muy importante | Importante | Poco importante | Sin importancia |
|--|----------------|------------|-----------------|-----------------|
| 1 - Vocación (disposición especial hacia la actividad)                           |                |            |                 |                 |
| 2 - Preparación teórica  |                |            |                 |                 |
| 3 - Preparación práctica   |                |            |                 |                 |
| 4 - Actualización  |                |            |                 |                 |
| 5 - Dominio de la materia  |                |            |                 |                 |
| 6 - Da a conocer el programa de la asignatura                                    |                |            |                 |                 |
| 7 - Expectativas y objetivos del curso   |                |            |                 |                 |
| 8 - Respeto a los estudiantes  |                |            |                 |                 |
| 9 - Orientación al alumno en las tareas  |                |            |                 |                 |
| 10 - Comunicación en el aula   |                |            |                 |                 |
| 11 - Manejo de problemas en el aula  |                |            |                 |                 |
| 12 - Fomento de la discusión en clase y presentación de diversos puntos de vista |                |            |                 |                 |
| 13 - Manifestación de atención e interés por los estudiantes                     |                |            |                 |                 |
| 14 - Creación de ambientes de trabajo  |                |            |                 |                 |
| 15 - Estimulación y refuerzo de participación permanente de los estudiantes      |                |            |                 |                 |
| 16 - Orientación hacia metas formativas  |                |            |                 |                 |
| 17 - Claridad en la exposición   |                |            |                 |                 |
| 18 - Variedad y amabilidad en las explicaciones                                  |                |            |                 |                 |
| 19 - Relevancia de los contenidos  |                |            |                 |                 |
| 20 - Dominio de técnicas de comunicación   |                |            |                 |                 |
| 21 - Dominio de la materia   |                |            |                 |                 |
| 22 - Claridad y pertinencia de los temas tratados                                |                |            |                 |                 |
| 23 - Cantidad y calidad en las prácticas   |                |            |                 |                 |
| 24 - Claridad de organización, interpretación y explicación                      |                |            |                 |                 |
| 25 - Adecuación de la evaluación   |                |            |                 |                 |
| 26 - Actualización   |                |            |                 |                 |
| 27 - Conocimiento de los estudiantes   |                |            |                 |                 |
| 28 - Conducción de aprendizaje con estrategias adecuadas                         |                |            |                 |                 |
| 29 - Comportamiento justo  |                |            |                 |                 |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| 30 - Enseñanza reflexiva   |  |  |  |  |
| 31 - Cumplimiento de obligaciones administrativas                  |  |  |  |  |
| 32 - Uso de tiempo en clase  |  |  |  |  |
| 33 - Puntualidad y asistencia                                      |  |  |  |  |
| 34 - Ayudas audiovisuales  |  |  |  |  |
| 35 - Recursos y materiales utilizados en la enseñanza              |  |  |  |  |
| 36 - Realización de trabajos prácticos                             |  |  |  |  |
| 37 - Presentación de procedimientos de evaluación                  |  |  |  |  |
| 38 - Desarrollo del programa                                       |  |  |  |  |
| 39 - Cumplimiento con los procedimientos de evaluación             |  |  |  |  |
| 40 - Bibliografía del curso  |  |  |  |  |
| 41 - Procedimientos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes |  |  |  |  |
| 42 - Criterios para calificar al estudiante                        |  |  |  |  |
| 43 - Congruencia evaluación-objetivos                              |  |  |  |  |
| 44 - Cumplimiento del programa                                     |  |  |  |  |
| 45 - Satisfacción de los estudiantes                               |  |  |  |  |
| 46 - Interacción entre profesores                                  |  |  |  |  |
| 46 - Relaciona lo visto en su materia con otras                    |  |  |  |  |
| 47 - Actitudes generadas en los estudiantes                        |  |  |  |  |

IV Para finalizar, le solicitamos sea tan amable de darnos su opinión en torno a los medios y mecanismos para poner en marcha un proceso de evaluación.

Puede marcar con una "X" más de una opción:

1. ¿En su opinión quienes deberían conducir el proceso de evaluación de la docencia?

Comisión especial interna

Comisión especial con participación externa

Otro \_\_\_\_\_

2. ¿Cuáles medios considera que deberían emplearse en la evaluación de la docencia?

Opinión de los estudiantes

Opinión de los colegas

Opinión de los directivos

Autoevaluación

Todas las anteriores

Otro \_\_\_\_\_

Gracias por su participación

FUENTE: Elaborado a partir del el Cuestionario de Marta del Carmen Gao Medina, quien a su vez lo retoma de Rueda y Rodríguez (1995)

La aplicación de este primer instrumento recogió la opinión de los docentes respecto a los criterios que se utilizan más a menudo para evaluar el desempeño de los docentes y poder determinar si a ellos les parece importante que se evalué dichos criterios, y cuáles les gustaría a ellos que fueran considerados para tal fin.

De los 29 docentes que participaron, solo 10 docentes acceden a colaborar de manera directa, los demás docentes justifican su falta de interés al declarar que si la institución realiza una evaluación a su desempeño no los considerarían para preguntarles los criterios a evaluar, como en el cuestionario contestado. Además de tener cierta desconfianza a estas acciones evaluativas, pues desconocen los fines con los que se realizaría.

En este contexto se coincide con Rizo (2005), al considerar que la evaluación debiera ser con los profesores y no en su contra, por ello el instrumento se elaboró con los docentes que accedieron se agenda los días y horarios en los que se trabajó.

Resultó interesante conocer las opiniones de estos diez docentes que decidieron colaborar, pues ellos mencionan que les gustaría que se les evaluara, *"así podrían tener información para saber en cuales áreas se encuentran mal, o en cuales van por buen camino"*. También comentan que es muy importante que sean tomados en cuenta al momento de aplicar una evaluación, siendo por esta causa que decidieron colaborar.

### 5.3 Rediseño del instrumento

Una vez realizadas las sesiones con el grupo de trabajo que resultó heterogéneo, pues se encontraban docentes que tenían varios años de antigüedad, así como los que tenían apenas unos años en la institución, así también de diferentes profesiones; se inició la segunda vuelta con el diseño o

rediseño del instrumento, es importante mencionar que en este momento, al contar ya con las notas de campo que recogen los comentarios, observaciones y sugerencias de los docentes, y con ellas se le da sentido al carácter comprensivo de la evaluación, inclusive, son los mismos docentes los que plantean la necesidad de participar en el diseño del instrumento, aportando elementos para el carácter participativo.

Con las observaciones precisas al instrumento, los docentes manifestaron que para ellos sería importante que el cuestionario estuviera dividido por rubros, pues la manera en que se les presentó les parece desorganizada. Por lo que ellos consideran que dicho instrumento debiera de estar organizado de la siguiente manera:

1. Dominio de la asignatura.
2. Organización del curso.
3. Interacción estudiante-maestro.
4. Claridad expositiva.
5. Evaluación del aprendizaje.
6. Aspectos administrativos.

Considerando estas adecuaciones el rediseño del instrumento quedó de la siguiente manera:

### 5.3.1 PROPUESTA SUGERIDA POR LOS DOCENTES

|                           |  | Muy importante | Importante | Poco importante | No importante |
|---------------------------|--|----------------|------------|-----------------|---------------|
| Dominio de la asignatura. | 4 - Actualización<br>5 - Dominio de la materia |                |            |                 |               |

|                                 |   |  |  |  |  |
|---------------------------------|---|--|--|--|--|
| Organización del curso          | <p>2.- Preparación teórica</p> <p>6 - Da a conocer el programa de la asignatura</p> <p>7.- Expectativas y objetivos del curso</p> <p>19 - Relevancia de los contenidos</p> <p><b>44 - Cumplimiento del programa</b></p>   |  |  |  |  |
| Interacción estudiante -docente | <p>8 - Respeto a los estudiantes</p> <p>9.- Orientación al alumno en las tareas</p> <p>10 - Comunicación en el aula</p> <p>11 - Manejo de problemas en el aula</p> <p>12 - Fomento de la discusión en clase y presentación de diversos puntos de vista</p> <p>13 - Manifestación de atención e interés por los estudiantes</p> <p>15 - Estimulación y refuerzo de participación permanente de los estudiantes</p> <p>20 - Dominio de técnicas de comunicación</p> <p>27 - Conocimiento de los estudiantes</p> |  |  |  |  |
| Claridad expositiva             | <p>14 - Creación de ambientes de trabajo</p> <p>17 - Claridad en la exposición</p> <p>18 - Variedad y amenidad en las explicaciones</p> <p>22 claridad y pertinencia de los temas tratados</p> <p>28 - Conducción de aprendizaje con estrategias adecuadas</p> <p>30 - Enseñanza reflexiva</p> <p>34 - Ayudas audiovisuales</p> <p>35 - Recursos y materiales utilizados en la enseñanza</p> <p>46 - Relaciona lo visto en su materia con otras</p>   |  |  |  |  |
| Evaluación del aprendizaje      | <p>37 - Presentación de procedimientos de evaluación</p> <p>39 - Cumplimiento con los procedimientos de evaluación</p> <p>41.- Procedimientos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes</p> <p>42 - Criterios para calificar al estudiante</p> <p>43 - Congruencia evaluación-objetivos</p>  |  |  |  |  |

|                          |   |  |  |  |  |
|--------------------------|---|--|--|--|--|
| Aspectos administrativos | 31 - Cumplimiento de obligaciones administrativas<br>32 - Uso de tiempo en clase<br>33 - Puntualidad y asistencia |  |  |  |  |
|--------------------------|---|--|--|--|--|

Como se puede observar cada uno de los indicadores fueron reacomodados y los que no se consideraron en la planeación del cuestionario por considerarse irrelevantes, poco entendibles, fuera de contexto y por lo tanto fueron eliminados del instrumento. A continuación se enlistan:

- 1 Vocación
- 3 preparación práctica
- 16 orientación hacia metas formativas
- 21 dominio de la materia
- 23 cantidad y calidad en las prácticas
- 24 claridad de organización, interpretación y explicación
- 25 adecuación de la evaluación
- 26 actualización
- 29 comportamiento justo
- 40 Bibliografía del curso
- 45 satisfacción del estudiante
- 46 interacción entre profesores
- 48 actitudes generadas en los estudiantes

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAYAMA



SISTEMA DE BIBLIOTECAS

### 5.3.2 Socialización del instrumento

Se socializa el instrumento con 6 de los 10 docentes que participaron en el reacomodo y propuesta de las categorías. Se explica a los docentes los cambios efectuados en el instrumento que recoge las opiniones de los docentes acerca del proceso de evaluación a su desempeño y ellos proponen que la evaluación se realice a partir de la opinión del estudiante así como hacer uso de las autoevaluaciones. De esta forma resultan evidentes las afirmaciones de Stake (2006) cuando hace mención de que los actores involucrados pudieran organizar la evaluación, fomentándose así un sentimiento de apropiación, además de responsabilizarse del proceso.

Por lo que consideran necesario elaborar un instrumento tanto para los estudiantes como para ellos mismos. El siguiente es el primer instrumento propuesto por los docentes para que los estudiantes evalúen su desempeño.

**Propuesta de instrumento # 1. Evaluación desde la percepción del estudiante**

|                          | Categoría   | Propuesta de ítems  | Siempre                                    | Casi siempre | Nunca |
|--------------------------|---|---|--|--------------|-------|
| Dominio de la asignatura | Actualización   | El docente muestra claro dominio de la unidad de aprendizaje (materia)                            |  |              |       |
|                          | Dominio de la materia   | El docente explica la utilidad de los conocimientos y competencias que desarrollará en su materia |  |              |       |
|                          |   | El docente es claro y puntual al abordar los temas  |  |              |       |
| Organización del curso   | Preparación teórica   | El docente presenta a sus estudiantes el programa de su materia                                   |  |              |       |
|                          | Expectativas y objetivos del curso                                      | Explica las expectativas y los objetivos de su materia  |  |              |       |
|                          |   | Relevancia de los contenidos  | Hace énfasis en los contenidos importantes |              |       |
|                          | Cumplimiento del programa   | Da cumplimiento a los temas en una secuencia razonada   |  |              |       |
|                          |   | El tiempo dedicado a cada uno de los temas es suficiente  |  |              |       |
| Claridad expositiva      | Creación de ambientes de trabajo  | El docente expresa de manera clara sus ideas  |  |              |       |
|                          |   | Variación y generalidad en las explicaciones  |  |              |       |
|                          | Claridad en la exposición: claridad y pertinencia de los temas tratados | Hace mención de la relación de su materia con los demás del plan de estudios                      |  |              |       |
|                          |   | Conducción de aprendizajes: estrategias adecuadas   | se asegura de la comprensión de su clase   |              |       |

|                                |  |   |  |  |  |
|--------------------------------|--|---|--|--|--|
|                                | Enseñanza reflexiva  | Utiliza recursos didácticos en clase (presentaciones, videos, fotografías, diagramas, etc.) |  |  |  |
|                                | Ayuda audiovisuales  |   |  |  |  |
|                                | Recursos materiales utilizados en la enseñanza                         | Promueve la reflexión de los aprendizajes   |  |  |  |
|                                | Relaciona lo visto en su materia con otras                             |   |  |  |  |
| Interacción estudiante docente | Respeto a los estudiantes  | Muestra respeto con todos y cada uno de los estudiantes del grupo                           |  |  |  |
|                                | Comunicación en el aula  | Fomenta la participación del grupo  |  |  |  |
|                                | Manejo de problemas en el aula   | Facilita la comprensión mediante ejemplos   |  |  |  |
|                                | Manifestación de atención e interés por los estudiantes                | Reconoce los nombres de cada uno de los estudiantes en su clase                             |  |  |  |
|                                | Estimulación y refuerzo de participación permanente de los estudiantes |   |  |  |  |
|                                | Domina de técnicas de comunicación                                     |   |  |  |  |
| Evaluación del aprendizaje     | Presentación de procedimientos de evaluación                           | Explica los criterios de evaluación de la materia   |  |  |  |
|                                | Cumplimiento con los procedimientos de evaluación                      | Realiza evaluaciones para retroalimentar las dificultades                                   |  |  |  |
|                                | Procedimientos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes          | Respeto los criterios de evaluación que se acordaron al inicio del curso                    |  |  |  |
|                                | Criterios para calificar al estudiante                                 | La evaluación final es congruente con los objetivos, contenidos y actividades               |  |  |  |
|                                | Congruencia evaluación-objetivos                                       |   |  |  |  |
| Aspectos administrativos       | Uso de tiempo en clase   | Asiste puntualmente a su clase  |  |  |  |
|                                | Puntualidad y  | Respeto los   |  |  |  |

|  |            |   |  |  |  |
|--|------------|---|--|--|--|
|  | asistencia | tiempos de su clase<br>Asiste al 100% de sus clases |  |  |  |
|--|------------|---|--|--|--|

Es importante señalar que los docentes manifiestan que es necesario rescatar la opinión de los estudiantes, pero que no sólo debiera de tomarse en cuenta a estos, también proponen un instrumento de autoevaluación para los docentes, a partir del instrumento que se diseñó para los estudiantes. Por lo que una segunda propuesta sería su autoevaluación. A continuación se presenta el segundo instrumento:

### Propuesta de instrumento # 2. Autoevaluación docente

|                                  | Categorías                         | Propuestas de ítems   | Siempre | Casi siempre | Nunca |
|----------------------------------|------------------------------------|---|---------|--------------|-------|
| Dominio de la asignatura         | Actualización                      | Tengo claro dominio de la materia que estoy impartiendo   |         |              |       |
|                                  | Dominio de la materia              | Explico con claridad la utilidad de los conocimientos y competencias que se desarrollarán en mi materia |         |              |       |
|                                  |                                    | Soy claro y puntual al abordar los temas  |         |              |       |
| Organización del curso           | Preparación teórica                | Presento a mis estudiantes el programa de mi materia  |         |              |       |
|                                  | Expectativas y objetivos del curso | Explico las expectativas y los objetivos de la materia  |         |              |       |
|                                  |                                    | Hago especial énfasis en los contenidos importantes   |         |              |       |
|                                  | Relevancia de los contenidos       | Doy cumplimiento a todos los temas en una secuencia razonada  |         |              |       |
| Interacción estudiante - docente | Cumplimiento del programa          | El tiempo dedicado a cada uno de los temas es suficiente  |         |              |       |
|                                  | Respeto a los estudiantes          | Muestro respeto con todos y cada uno de los estudiantes del grupo                                       |         |              |       |
|                                  | Comunicación en el aula            | Fomento la participación del grupo  |         |              |       |
| Se maneje los                    |                                    | Facilito la comprensión   |         |              |       |

|  |  |   |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|
|  | problemas en el aula   | mediante ejemplos   |  |  |  |
|  |  | Manifiesto atención por todos mis estudiantes   |  |  |  |
|  | Estimulación y refuerzo de participación permanente de los estudiantes | Estímulo y refuerzo la participación de manera permanente                                   |  |  |  |
|  | Conocimiento de los estudiantes  | Identifico por nombre a mis estudiantes   |  |  |  |
| Claridad expositiva                              | Creación de ambientes de trabajo                                       | Expreso de manera clara mis ideas   |  |  |  |
|  |  | En mi clase hay variedad y amabilidad en las explicaciones                                  |  |  |  |
|  | Claridad en la exposición  | Me aseguro de la comprensión de la clase  |  |  |  |
|  | Claridad y pertinencia de los temas tratados                           | Utilizo recursos didácticos en clase (presentaciones, videos, fotografías, diagramas, etc.) |  |  |  |
|  | Conducción de aprendizajes con estrategias adecuadas                   | Hago mención de la relación de la materia con las demás del plan de estudios                |  |  |  |
| Recursos y materiales utilizados en la enseñanza |  |   |  |  |  |
| Relaciono lo visto en mi materia con otras       |  |   |  |  |  |
| Evaluación del aprendizaje                       | Presentación de procedimientos de evaluación                           | Explico los criterios de evaluación de la materia   |  |  |  |
|  |  | Realizo evaluaciones para retroalimentar las dificultades                                   |  |  |  |
|  | Procedimientos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes          | Respeto los criterios de evaluación que se acordaron al inicio del curso                    |  |  |  |
|  | Cumplimiento con los procedimientos de evaluación                      | Demuestro ser responsable en mi trabajo   |  |  |  |
|  |  | Respeto los tiempos de la clase   |  |  |  |
|  |  | Asisto al 100% de mis clases  |  |  |  |
|  |  | Cumplo de manera cabal con mis obligaciones administrativas                                 |  |  |  |

Una vez diseñados se vuelve a presentar al grupo de trabajo; se analizan los dos instrumentos y de manera consensuada los docentes mencionan que les parece adecuados los instrumentos sin embargo, les gustaría trabajar más ellos, con el propósito de que al ser colegiada y trabajada por los diversos grupos la propuesta, tendría mayor peso para la institución y sobre todo permitiría la evaluación entre pares. Realizar una evaluación entre pares fue un tema de discusión, en el cual los docentes coinciden que es necesaria para tener elementos desde todas las perspectivas.

## CAPITULO VI

### RECOMENDACIONES GENERALES PARA SU APLICACIÓN

#### 6.1 Introducción

Ser docente en la segunda decena del siglo XXI implica una red de expectativas, tareas y comunicaciones, que complejizan su labor; aunado a las obligaciones que tiene, como el ser un docente-investigador(a), se le asignan una serie de atribuciones y habilidades que debe poseer, como lo es el manejo de herramientas y lenguaje informático, formación y actualización constante; todo ello en una cultura de la evaluación.

La educación en México está permeada por esta cultura, se evalúa el preescolar, la primaria, secundaria (E. Básica), el nivel medio superior y el superior, en estos procesos se valora el desempeño de todos los actores (estudiantes, docentes y directivos), así como la gestión. Generalmente el proceso de evaluación conlleva recompensas; en principio, está la valía propia, esto es, el mejoramiento de la calidad tanto de los actores como de los procesos, en segundo lugar, se estimula a los actores con recompensas económicas, (SNI, PROMEP, Carrera Magisterial, medalla Maestro Rafael Ramírez entre otros,) y reconocimiento social que en los últimos cincuenta años se ha perdido.

En el caso de nuestra universidad y en específico el estudio que nos ocupa, el profesorado no percibe ninguno de los dos estímulos, los docentes de bachillerato no pueden aspirar al Estímulo del Desempeño Docente porque sólo se otorga a nivel superior, ni a la carrera magisterial pues sólo es para las instituciones directamente adscritas a la SEP, y tampoco se ha promovido un reconocimiento social en su labor. En este contexto, evaluar su desempeño no implica ninguna motivación, más bien se encuentra una resistencia natural a ello, de ahí que los docentes no estén abiertos a esta posibilidad.

Ante este contexto, y de acuerdo con diversos teóricos como Stake, (2006);Arbesú, (2004); Gilio, (2000) y Rueda (2006), coinciden que el aspecto negativo de una evaluación es que en la mayoría de los casos tanto el diseño, como la implementación la realizan evaluadores externos a su contexto; de ahí la importancia de la necesaria la participación de los implicados en el proceso, por lo que la propuesta se diseña para que sean los propios actores quienes digan qué aspectos deben considerarse. A continuación se presentan las recomendaciones que se surgen a partir del proceso participativo y comprensivo que se realizó con los docentes de la U.A. Preparatoria No. 1.

Es primordial que en el grupo externo de evaluación, participen los docentes involucrados en el diseño y elaboración del cuestionario, se escuchen sus voces, se consense y en su caso modificar aquellos aspectos que consideren que no evalúa su quehacer o que está en contra de sus intereses. Así también, resulta relevante que una vez realizado el proceso anterior, esto es, validado y aceptado el instrumento por el grupo de docentes, se presente a los otros actores implicados (estudiantes, directivos y los pares académicos).

Toda vez que para el caso que nos compete la evaluación no implica ningún reconocimiento ni estímulo se recomienda que a evaluación sea de manera voluntaria, y que a partir de los resultados se vaya mejorando su actuación docente e ir creando una cultura de la evaluación. Una vez determinado el dictamen, se les otorgue los resultados, con la finalidad de contar con elementos que le permitan mejorar los procesos enseñanza-aprendizaje

Para los directivos de las instituciones los resultados deben de servir para realizar un análisis FODA con la finalidad de proveer a los docentes de las herramientas que necesiten para mejorar su desempeño docente.

## 6.2 El proceso de la evaluación al desempeño docente del profesor(a) del nivel medio superior

A partir de lo anteriormente expuesto se considera que el docente de bachillerato de la UAN al ser evaluado debe ser el participe principal en la elaboración del instrumento, para ello se recomienda nombrar una comisión interna de la UAN pero externa del NMS y realizar focusgroup por academias para definir que momentos del proceso enseñanza aprendizaje deben ser evaluados; posteriormente el grupo diseña el o los instrumentos y en otro momento con la misma técnica valorarlos, una vez establecido y acordado lo modificable, que se retomen la indicaciones, se vuelva a rediseñar (de ser necesario) y volver a una tercera vuelta y presentar los cambios realizados.

Proceso de evaluación comprensiva y participativa



Utilizando la misma técnica, se presenta el o los instrumentos a los otros actores (directivos y estudiantes) y a partir de ello, si fuera necesario se hacen sugerencias, y se reelabora el instrumento; mismo que debe

presentarse al grupo de docentes y aceptar o en su defecto llegar a acuerdos, de manera tal que el o los instrumentos quede a satisfacción plena de los involucrados.

Una vez realizado lo anterior y con la finalidad de validar el o los instrumentos se recomienda se consulte a expertos nacionales y/o internacionales. Realizar si fuera necesario los cambios sugeridos y consensarlo con los actores.

El proceso parece sin fin, sin embargo, se considera que con este proceso comprensivo y participativo, se estaría en mejores condiciones de validar la actuación docente y generar los cambios necesarios en apoyo a la mejora de la calidad educativa.

### **6.3 A modo de conclusión**

Los enfoques comprensivos y participativos en la evaluación propuestos por Stake (2006), inciden en la búsqueda de la calidad de la educación y la considera una actitud, una forma de vivir, el guiarse por la experiencia (en este caso de los docentes) por el dinamismo, el movimiento, la actividad, la tensión y por sus valores, implica la comprensión del accionar evaluativo e involucra la interpretación personal; esto es, ocuparse de las inquietudes, desvelos, de los evaluados y enfocando la acción de los programas, a su cosmovisión, considerando la pluralidad cultural de los mismos. Es proceder como se ha demostrado, lentamente en el diseño y rediseño, haciendo adaptaciones constantes en el propósito de la evaluación y la recogida de datos.

Si bien, la evaluación comprensiva se acerca a las personas y se corre el riesgo que se implique con grupos, ideologías o posturas, la metodología que sigue y que atiende a estándares de las ciencias sociales implica una descripción de alta fidelidad.

La evaluación comprensiva y participativa busca y documenta la calidad de un programa, en ella interviene la mediación basada en criterios como la

interpretación y se busca la comprensividad (receptividad o sensibilidad) del problema. En este sentido, se considera que la evaluación comprensiva es en gran medida interpretativa, por lo que depende de las observaciones del evaluador, que le da significado y valor a la evaluación.

Realizar un acercamiento a las cuestiones de evaluación implicó todo un reto, teniendo como marco una cultura tan arraigada en donde la evaluación ha sido utilizada para castigar a los docentes de bajos resultados y premiar a los mejores no fue del todo favorable. Si bien, son los docentes los que en un determinado momento se les ha atribuido la tarea de evaluar, existen ciertas resistencias a encontrarse en el polo opuesto, es decir ser evaluados.

Los resultados son alentadores, pues si bien, el proceso fue un tanto persuasivo y se enunciaron las bondades del mismo, los docentes se mostraron participativos, interesados, pero sobre todo preocupados por mejorar su quehacer.

Contar con la participación de manera directa de los docentes en el diseño de un instrumento con el cual se evaluará su desempeño dentro y fuera del aula, permite la validación del mismo, pues son los principales implicados en el proceso quienes señalaron los aspectos que a su juicio son los más representativos o importantes para evaluar su desempeño. A partir del involucramiento de los docentes se pretende favorecer la reflexión de su práctica así mismo que la presente propuesta sea un apoyo para el diseño de los procesos de evaluación, así como coadyuvar en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Realizar la construcción de un objeto de estudio es un ir y venir, un hacer y rehacer, pensar y repensar lo empírico, lo teórico, además claro, de las implicaciones directas de pretender estar, escuchar sentir y comprender las opiniones de los docentes respecto a la evaluación. Por lo que esta propuesta no se considera un trabajo terminado, pretende ser el primer escalón en el inicio de los procesos de evaluación no existentes.

Cabe hacer mención que la presente propuesta al ser flexible, pueden sumarse formas y visiones de las personas interesadas en los procesos de evaluación, además de tener en cuenta que los enfoques propuestos no son únicos ni exclusivos, así mismo, tanto los modelos como los enfoques en la evaluación no son "puros" es decir, se pueden mezclar entre sí.

Resulta importante señalar que la información sobre la evaluación del desempeño en el nivel medio superior es relativamente escasa, por lo que uno de los grandes retos sería que los procesos realizados en este campo fueran socializados con el propósito de contribuir de manera puntual en los procesos de mejora. Además de hacer especial énfasis en que se realice la transición de la visión de la evaluación con tintes administrativos y fines represivos y de control; a una evaluación comprensiva y participativa.

## Referencias

- Arbesú, G. M. (2004). Evaluación de la Docencia Universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista mexicana de investigación educativa*, octubre-diciembre, año/vol.IX, Número 023 COMIE. Distrito Federal, México. Pp. 863-890.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 166ª. Edición actualizada. México: Editorial Porrúa.
- Cook, T. y Reichardt. C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata
- De Alba, A. (1988). *Del discurso crítico al mito del currículum*. "Reflexiones sobre la relación entre el constructor de la palabra y el protagonista escucha" En *Perfiles Educativos*, UNAM-CISE. México. No. 40 pp. 3-14.
- Diario Oficial de la Federación. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>
- Díaz Barriga, A. (1987). Problemas y Retos del Campo de la Evaluación Educativa. En *Perfiles Educativos*, No. 37 pp3-15.
- Díaz Barriga, A. Barrón, C. y Díaz Barriga, F. (2008). Impacto de la evaluación en la educación de profesores y algunas incursiones alternativas. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (Coord.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectiva desde la investigación profesional*. México: SESU/ Plaza y Valdés.
- Elizalde Lora, L. Cuauhtémoc G. y Olvera Larios, B. (2008). *Metaevaluación del proceso de evaluación docente. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. En *Reencuentro*, núm. 53, México: UAMXochimilco, pp. 113-124.
- Fullan, Michael.(1993). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. En D. Vallant. Vol. 1, Número 2. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* (2008)
- Gilio, M. (2000). La evaluación docente desde una perspectiva participativa: el caso de la Licenciatura en Química de la Universidad Autónoma de Querétaro. En M. Rueda y Frida Díaz Barriga (Comp.), *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales* (pp. 13-341). México: Ed Paidós.

- Jimeno, S. J. (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gómez, R. M. (2007, Diciembre). ¿Cómo se participa en la evaluación de programas? Análisis de tres enfoques de evaluación participativa. *TAVIRA*, No. (24). Recuperado de <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/9966/34828953.pdf?sequence=1>
- Gunderman, H. (2004). El estudio de caso. En María Luisa Tarrés. *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social México: Porrúa, El colegio de México, FLACSO, 2004, 409pp.*
- House E. R. (1994) *Evaluación, Ética y Poder*. Ed. Morata.
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. (2012) *Panorama educativo de México 2011. Educación básica y Media superior*. México: INNE.
- Ley general de la Educación (2012). Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5513841&fecha=11/09/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5513841&fecha=11/09/2013)
- Loredo, E. Javier, Rigo, Marco A. (2003). "La evaluación docente en un contexto universitario: una propuesta formativa y humanista", en RUEDA B. Mario, Díaz Barriga A. Frida, Díaz P. Mónica *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior*. Editado por: UAM, UNAM, UABJO. México
- Martínez, A., Sánchez, M. y Martínez, J. (2010). Evaluación sistemática Barcelona. Los cuestionarios de opinión del estudiante sobre el desempeño docente. Una estrategia institucional para la evaluación de la enseñanza de la Medicina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), pp. 1-19. Recuperado de <http://redie.uabex.mx/vol12n1/contenido-stnzschezh.htm/>
- Martínez Caraza, P. (2011). *El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica*. Universidad del Norte. Recuperado de [http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:ej19f-mqT4s.cj/cirueo.unimn.de.edu.co/pdf/pensamiento\\_gestion/2015\\_El\\_metodo\\_de\\_estudio\\_de\\_caso.pdf+estudio+de+caso&hl=es&gl=mx](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:ej19f-mqT4s.cj/cirueo.unimn.de.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/2015_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf+estudio+de+caso&hl=es&gl=mx)

- Martín, S. (2008). *Reflexiones en torno a la Evaluación de la Calidad Educativa*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/1776485.pdf>
- Monedero, J. (1996). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga: Aljibe.
- Mora Vargas, A. (2004). La evaluación Educativa: Concepto, Periodos y Modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, julio-diciembre, año/vol.4, número 002. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Ordoñez, C. (1996). *Propuesta de organización del Sistema de Selección para Ingreso a la Carrera Docente*. ICFES. Santafé de Bogotá Colombia.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE 1994) *Calidad de la educación y el papel fundamental de los docentes*.
- Plan Estatal de Desarrollo 2011-2017. Recuperado de [http://www.nayarit.gob.mx/gobierno/PED\\_20112017](http://www.nayarit.gob.mx/gobierno/PED_20112017).
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/447914/images/P-ROG-RAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/447914/images/P-ROG-RAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://lema.rae.es/desem/?key=desempe%C3%B1o>
- Rizo, H. (2005). Evaluación del Desempeño Docente. Tensiones y Tendencias. En PRELAC. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. *Protagonismo Docente en el cambio Educativo* (pp. 31-193).
- Rueda, B. M.(2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 1, Número 3, 1-15
- Rueda, B. M & Rodríguez, S. L. (1996). La evaluación de la docencia en el posgrado de psicología de la UNAM. En M. Rueda & J. Nieto. (Comps.), *La Evaluación de la docencia universitaria*(pp. 7-61). México: UNAM.

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a442.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a444.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media superior en México: la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5061936](http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5061936)

Secretaría de Educación Pública. (2009). *Acuerdo número 486 (por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general*. Recuperado de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_486\\_competencias\\_extendidas.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_486_competencias_extendidas.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Lineamientos de evaluación docente Evaluación del desempeño docente bajo el enfoque de competencias*. Recuperado de [http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iaacademica/00-otros/Evaluacion\\_docente\\_06012011.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iaacademica/00-otros/Evaluacion_docente_06012011.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Documento base del Bachillerato General. Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General del Bachillerato*. Recuperado de [http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iaacademica/01-programasdeestudio/documentobase/doc\\_base\\_032012\\_rev01.pdf](http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iaacademica/01-programasdeestudio/documentobase/doc_base_032012_rev01.pdf)

Stake, R. E. (2000). *Evaluación Comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

- Stake, Robert (1999). *Investigación con estudio de casos*. Segunda edición. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (1995) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Stufflebeam, D.L. (1987). *Modelos de evaluación curricular orientado a apoyar la toma de decisiones*. Paidós Ibérica Barcelona.
- Stenhouse L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza Selección de textos*. Por J. Rudduck y D. Hopkins. Ed. Morata 4ª edición.
- Tejedor, F. J. y Varcácel-García A. (2010). *Evaluación del Desempeño Docente*. Universidad de Salamanca: Aljibe.
- Tenti, E. (2008). *Sociología de la profesionalización docente: profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar seminario internacional* 2-6 de junio de 2008 sociología de la profesionalización docente artículo. Recuperado de <http://www.ciep.fr/sources/conferences/crd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>
- Tyler (1950) Principios Básicos del currículo. Editorial Troquel, S.S. Buenos Aires. Primera edición, 1973. Quinta edición, 1986
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2003). Documento de Reforma. Recuperado de <http://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislacion/dcf4.pdf>
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2003). *Plan de estudios del Nivel Medio Superior*.
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2011). *Plan de Desarrollo Institucional, visión 2030*. Recuperado de [http://archivos.uan.edu.mx/webs/rec/pdi\\_uan\\_vision\\_2030\\_propuesta\\_rector.pdf](http://archivos.uan.edu.mx/webs/rec/pdi_uan_vision_2030_propuesta_rector.pdf)
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2013). *Contrato colectivo de trabajo. Sindicato del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Recuperado de <http://www.uan.edu.mx/d/a/sfa/transparencia/numeral29/CONTRATO2014-2015SPAUAN.pdf>

Valdés, H. (2002). *La evaluación del desempeño docente*. Biblioteca digital del Mineduc. Fortalecimiento Docente. Ministerio de Educación, gobierno de Chile. Disponible en [www.mineduc.cl/biblioteca/documento/hector\\_valdes.doc](http://www.mineduc.cl/biblioteca/documento/hector_valdes.doc). Consulta: 8/04/2014.

Universidad Autónoma de Nayarit. (2014). Datos estadísticos institucionales. Recuperado de <http://www.uan.edu.mx/>

ANEXO No. 1

NOTAS DE CAMPO. Estas notas se obtienen a partir la observación y comentarios realizados por los docentes al momento de la aplicación del instrumento. 287Los datos obtenidos son a partir de las preguntas abiertas de la segunda aplicación.

| Docente # asignado | Comentarios generales a partir de la aplicación el instrumento   |
|--------------------|--|
| D1                 | Considero que el instrumento es tendencioso, pues a mi juicio todas las cosas que me presentas aquí son importantes para evaluar   |
| D2                 | No está bien que se nos evalué, si no hay pago extra si somos malos o buenos   |
| Doc3               | A mi si me gustaría que me evaluaran, pues así sabría si estoy bien o mal  |
| Doc4               | Cuidado con hablar de evaluación docente, aquí no se acepta, hay maestros "viejos" que esas cosas no les gustan  |
| Doc5               | Pues ya no queda de otra, supongo que tendremos que entrarle a esto de la evaluación, son cosas que ya se nos vienen con esto de los organismos acreditadores  |
| Doc6               | Pues a mí me da igual si me evalúan o no, de todas formas no me gana nada  |
| Doc7               | Esta interesante que nos pregunten qué queremos que se nos evalué, porque he visto en evaluaciones de otras escuelas que a veces se les evalúan cosas que nada tienen que ver con su desempeño   |
| Doc8               | Me gusta la idea de participar en un proyecto de evaluación, nada más que traigan al Secretario, para que se entere de que si trabajamos   |
| Doc9               | A mi apúnteme a trabajar, yo si trabajo, soy muy trabajadora, además que me gustan esas cosas de la evaluación   |
| Doc10              | Yo trabajo con usted, solo hay que ponernos de acuerdo en fechas y horarios, pues la disponibilidad de tiempo no es toda. Me agrada que nos pregunten qué es lo que nos gustaría que se nos evaluara, pues de esta forma nos sentiremos más identificados cuando se nos evalué |

## ¿Qué espera de una evaluación del trabajo docente?

|      |   |
|------|---|
| Doc1 | Tener un punto de vista diferente al propio, para lograr un mejoramiento académico  |
| Doc2 | Conocer mis debilidades y fortalezas, pero también que exista forma de opinar sobre los ambientes donde se desarrolla la educación y que las autoridades atiendan esas necesidades. Sólo así puede considerarse una evaluación imparcial e integral |
| Doc3 | Mejorar el desempeño, así como conocer la situación en que me encuentro como maestro  |
| Doc4 | Reconocimiento al trabajo, mejorar la práctica  |
| Doc5 | Conocer los altibajos que se puedan presentar durante el proceso de enseñanza   |
| Doc6 | Que mejore la calidad en la educación   |
| Doc7 | Espero observar mi avance así como mi debilidad para mejorar en mi desarrollo, pero además poder recibir el reconocimiento de los logros  |
| Doc8 | Espero que los maestros que impartan materias ajenas o sin conocimiento se les coloque sólo de su rama de estudio y no turnen horas que no sean de su dominio sólo por beneficio propio   |
| Doc9 | Que sea objetiva, confiable además de aportar beneficios en el aspecto personal además del laboral  |