



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**Estudio sobre la Cultura de Evaluación Docente en el Instituto de
Ciencias de la Educación**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Administración de Instituciones Educativas
con acentuación en Educación Superior

Presenta:

Sonalí Carranco Gómez

Asesor tutor:

Mtra. Idalí Calderón Salas

Asesor titular:

Dr. Jaime Ricardo Valenzuela González

Cuernavaca, Morelos. México.

Diciembre, 2011

Agradecimientos

- Estar preparado es importante, saber esperar lo es aún más, pero aprovechar el momento adecuado es la clave de la vida.

Arthur Schnitzler (1862- 1931)

- Aprendí que no se puede dar marcha atrás, que la esencia de la vida es ir hacia adelante, la vida, en realidad, es una calle de sentido único.

Agatha Christie (1891- 1976)

- A la vida, al tiempo y al ser supremo como complemento...Sony, Grecia y Diana lo más hermoso de mi vida.

Estudio sobre la Cultura de Evaluación Docente en el Instituto de Ciencias de la Educación

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo mostrar un panorama acerca de la percepción del docente del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) con respecto a la evaluación docente que se aplica por parte de la Dirección de Educación Superior de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), específicamente en el ICE. Se destacó la importancia de conocer la percepción que los docentes tienen acerca de la evaluación, cuál es su experiencia al ser evaluados por sus alumnos, administrativos, colegas y por ellos mismos a través de la autoevaluación. Cabe señalar que el propósito de esta tesis fue conocer si el docente cuenta con una cultura de evaluación, para lo cual se aplicaron instrumentos relacionados con la evaluación docente, desempeño docente y autoevaluación. El primero de los instrumentos aplicados a la muestra de docentes se relacionó con tres dimensiones: Administrativa, humana y profesional. Se aplicó un segundo instrumento para indagar sobre la percepción que tienen los profesores ante la cultura de evaluación docente. Los resultados del estudio arrojaron que los profesores poseen un alta disponibilidad para ser evaluados, son docentes comprometidos con sus acciones académicas, con sus compañeros, alumnos y con la propia institución; sin embargo hay maestros que opinaron que no han alcanzado del todo una cultura de evaluación a pesar de ser docentes responsables y comprometidos con su quehacer.

Tabla de Contenidos

Agradecimientos	2
Resumen.....	3
Introducción	6
Capitulo 1. Planteamiento del problema.....	9
Antecedentes	10
Planteamiento	12
Contexto.....	15
Objetivos.....	18
Justificación.....	19
Limitaciones del estudio.....	21
Capitulo 2. Marco teórico	23
Concepto de evaluación.....	26
Conceptualizaciones de la evaluación del trabajo académico	33
Modelos de evaluación del desempeño docente	36
Modelo basado en la opinión de los alumnos	36
Modelo de evaluación a través de pares	40
Modelo de autoevaluación	44
Modelo de evaluación a través de portafolio	46
El docente frente a la cultura de la evaluación	50
Problemas éticos y evaluación docente	52
Mejoramiento de la escuela y la enseñanza en el aula	53
Responsabilidad y desarrollo profesional.....	55
Capitulo 3. Metodología	60
Enfoque metodológico.....	61

Participantes	66
Instrumentos	68
Procedimientos	69
Capitulo 4. Análisis de resultados.....	73
Encuesta de autoevaluación.....	74
Dimensión Administrativa y Funcionaria.....	76
Dimensión Personal y de Compromiso Institucional	79
Dimensión Profesional	81
Instrumento de Percepción de los profesores ante la evaluación de la Docencia	85
Capitulo 5. Conclusiones	92
Discusión de los resultados	92
Descripción de la actitud de la evaluación, autoevaluación y de su propio desempeño del docente.....	94
Validez interna y externa.....	96
Alcances y limitaciones.....	97
Sugerencias para estudios futuros.....	98
Referencias.....	100
Apéndice A	106
Apéndice B.....	110
Apéndice C.....	111
Currículum vitae	121

Introducción

La presente investigación se estructura en cinco capítulos y tres apéndices, respetando de forma estricta el formato que la institución marca para el desarrollo de este tipo de trabajos.

El tema que se abordó es sumamente interesante y versa sobre la visión de la cultura de la evaluación en la educación superior en una institución pública, se trató de describir la actitud hacia la evaluación docente, destacar el sentir que los maestros tienen acerca de ser evaluados. La relevancia de este estudio estriba en la finalidad de buscar los mitos y realidades sobre la cultura de la evaluación, sus resistencias y sus percepciones, su apertura y sus dinámicas que dentro de los climas laborales y prácticas docentes cotidianas se desarrollan en una institución precisamente formadora de maestros.

En el primer capítulo se habla de los antecedentes de la evaluación, que sirven como basamento para hacer el planteamiento del problema, marcar los objetivos y consecuentemente justificar los porqués de esta investigación, para ello se describe el entorno educativo actual, destacando sus dinámicas y políticas, mismas que marcan precisamente el rumbo de los paradigmas actuales de la educación.

Por otro lado, se destacó también que la evaluación no es una práctica nueva, más bien, actualmente; retoma como política institucional como formas de justificación, obtención de recursos, principalmente de medición supervisión, control y en el mejor de los casos como política laboral en aras de mejorar la práctica docente. Finalmente este capítulo concluye marcando las limitaciones del estudio, donde se enmarca el entorno

institucional de la investigación, las condiciones, características y los actores que hacen posible este trabajo.

El segundo capítulo conforma el marco teórico, parte de la conceptualización de la evaluación, los antecedentes de la misma, de las instituciones que a nivel nacional e internacional intervienen en las evaluaciones tanto para las instituciones como de sus integrantes. La base documental consultada es actual tratando de comparar siempre el escenario existente con la teoría que para tal fin se consultó, es relevante en este capítulo la clasificación de las diferentes formas que actualmente se aplican para la evaluación, donde cada una de ellas tiene propósitos específicos de acuerdo a los resultados que se quieren lograr, se aporta consecuentemente los elementos teóricos actuales para estudios posibles del mismo tema.

Así también en este capítulo se destacaron los diferentes modelos de evaluación al desempeño docente, enfatizando en cada uno de ellos sobre sus propósitos sus fines y sus diferencias entre ellos.

Se concluye caracterizando y destacando la cultura de la evaluación donde el docente es el centro de esta acción, analizando la concepción ética del docente y de las instituciones, así como el deber ser de las escuelas, en el cual el proceso de enseñanza-aprendizaje son responsabilidades compartidas, que de ser bien aplicadas favorecerán consecuentemente a la institución y a sus integrantes.

El capítulo tres, Metodología, prácticamente como su nombre lo indica es propiamente el estudio realizado, especificando el tipo de investigación, método

utilizado, instrumentos aplicados, así como la descripción y desarrollo que concluyen en la obtención de datos y resultados.

En él se especifican puntualmente los resultados obtenidos así como la interpretación de los mismos de acuerdo a los instrumentos que para tal fin se utilizaron.

El Análisis de resultados se encuentra contenido en el capítulo cuatro; como su nombre lo indica en este capítulo prácticamente se encuentra la esencia de este estudio, presentando cada resultado de acuerdo al instrumento aplicado y su consecuente interpretación. Este capítulo manifiesta el logro de los objetivos planteados al inicio del presente documento, quedando para su análisis y crítica al lector la pertinencia del mismo para ser usado como elemento teórico en futuras investigaciones de esta área.

El análisis de resultados puede servir como elemento de comparación de las funciones y estructura organizacional de la universidad objeto del presente estudio. Por lo que dicho capítulo, además, puede ser contrastante con el marco teórico, mismo que nos ubica en las dimensiones tanto local, nacional e internacional, dejando abierta la posibilidad de plantearse preguntas para investigaciones ulteriores.

El capítulo 5, Conclusiones, es la interpretación a manera de colofón que viene a complementar al capítulo 4, agregando propuestas, limitaciones y sugerencias dejando al lector interesado sobre interrogantes que aún quedan sin contestar, que pueden servir como inicio de otros objetos de estudio susceptibles a investigar.

Finalmente, se agregan tres apéndices que vienen a servir como elementos de soporte adicional así como las referencias documentales consultadas.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

Las políticas educativas internacionales consideran a la calidad educativa como uno de los retos principales que enfrenta la educación superior en sus diferentes subsistemas, Comisión Académica para la Evaluación del Desempeño Docente de la UAEM, (2007). El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 propone para la educación superior el fomento de la evaluación del desempeño de los académicos, de los programas educativos y las instituciones.

El Plan Institucional de Desarrollo Educativo (PIDE 2007 – 2013) menciona la necesidad de fortalecer el trabajo docente, mediante programas y acciones que permitan identificar las áreas de oportunidad y estimular a quienes se han destacado por su trabajo institucional en la formación de los estudiantes. En 1985 se llevó a cabo por primera vez la aplicación de la evaluación docente en la UAEM, siendo la Facultad de Contaduría y Administración la primera en realizar esta evaluación.

Durante los años 2000 y 2002 se organizaron eventos académicos para la presentación de propuestas para la evaluación docente en donde destacaron los siguientes:

- Evento Tendencias en la Educación de Calidad Universitaria: “Evaluación y Formación Docente”.
- Evaluación de la Docencia, Investigación y Extensión

Desde entonces se ha venido implementando, como prueba piloto, el proceso de evaluación del desempeño docente, que hasta el momento se sigue mejorando para su aplicación al final de cada semestre, a través de la Dirección de Educación Superior de la

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, (Comisión Académica para la Evaluación del Desempeño Docente de la UAEM, 2007). La implementación de la evaluación docente implica un importante cambio que afecta las prácticas, creencias y sentimientos de los profesores, por lo que ellos se convierten en los principales actores de la implementación y, por lo tanto, resulta imprescindible tomar esto en cuenta a la hora de evaluar la viabilidad de la propuesta (De Vicente, 2002; Marcelo, 1995; Murillo, 1999) en Catalán y González, (2009)

A lo anterior se alude la importancia de conocer la percepción que los docentes tienen acerca de la evaluación, como se sienten al ser evaluados por sus alumnos, administrativos y sus propios colegas, por lo tanto es relevante investigar lo que con ellos acontece, para que los directivos tengan mayor información para implementar el proceso y, muy especialmente, para aportar a los propios profesores elementos para su reflexión profesional además de concebir la evaluación docente como una genuina instancia del mejoramiento personal, profesional e institucional.

Antecedentes

La evaluación del desempeño del profesor tiene como principal propósito mejorar la calidad de las universidades y el desarrollo académico de su personal docente, (Rizo, 1999), tanto en la dimensión social de la evaluación y en la necesidad de establecer el para qué y a quién sirve la evaluación. En este sentido es necesario dejar sentado que todo acto evaluativo debe estar pensado desde una perspectiva de mejoramiento y construido

para beneficiar a la sociedad como un todo. Esta puede tener diferentes fines que condicionan los métodos evaluativos a utilizar, el tipo de datos a captar, los instrumentos a emplear, las situaciones bajo las cuales debe aplicarse, así como la toma de decisiones que se adopten a partir de los resultados de la evaluación. Esta concepción ha sido impulsada por Vain (en Rizo, 1999), en el sentido de que la docencia universitaria se ejerce desde una compleja red en la que coexisten múltiples entrecruzamientos y diversas tensiones, se asume la evaluación del docente universitario desde una perspectiva institucional en el entendido de que, a partir de sus definiciones, se establece el escenario desde el cual todo profesor puede construir su identidad profesional y su proyecto de vida académica.

Es importante acotar que la evaluación del desempeño del profesor se torna complicada, ya que implica la ruptura de ciertas concepciones más sustentadas en la costumbre, la tradición que en la necesidad de ser congruentes, científicamente ajustadas a las circunstancias y a los propósitos del sistema educativo. Por lo anterior, es necesario tener una visión del proceso de evaluación del desempeño del profesor con el mayor grado de objetividad e imparcialidad posible. Esto implica un tratamiento científico que permita diseñar e implementar un modelo de evaluación racional y justo, de carácter sistemático e integral, con instrumentos debidamente probados, con criterios claramente definidos y suficientemente conocidos por los profesores, asentado en las evidencias, de aceptación institucional y con un procedimiento de análisis de resultados ágil que brinde oportunamente información para la toma de decisiones; que redunde en el mejoramiento continuo de la calidad del docente.

Valdés (2000) define a la evaluación del desempeño docente como el proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, por esta razón el profesor deberá tomar en cuenta sus resultados para retroalimentar y perfeccionar su proceso de enseñanza- aprendizaje.

Planteamiento

La evaluación del desempeño docente del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), ha consignado el trabajo del rendimiento docente atendiendo lo externo; esto es, tener en cuenta a las demandas de los organismos evaluadores y acreditadores de los programas educativos, políticas educativas y la misma sociedad. Una de las prioridades ha sido la recuperación de información cuantitativa a través de la aplicación de una encuesta a los estudiantes al final de cada semestre y una autoevaluación que el mismo docente realiza. El puntaje obtenido de acuerdo a los estándares aplicados en la encuesta resume el trabajo que un profesor despliega a lo largo de un semestre en una asignatura dentro del aula. Los estándares de desempeño docente “especifican no el conjunto de rasgos ideales de un docente, sino los desempeños indispensables para optimizar su enseñanza y lograr que los educandos aprendan y respondan a las expectativas educacionales”, (Baeza, Pérez y Reyes, 2006, p. 12). Sin embargo, los resultados han quedado como una base de datos en las instancias administrativas, y no han permeado a la retroalimentación con los

profesores evaluados. Esta evaluación docente ha quedado como una prueba piloto, ya que hasta hace dos semestres no se habían dado los resultados de la misma.

La situación anterior remite a dos observaciones:

La primera, evidencia la falta de atención por parte de la instancia responsable de este programa de estímulos al desempeño docente y de investigación, a una actividad que resulta vital y estratégica no sólo para el instituto, sino para la mayoría de las facultades, puesto que esta actividad influye además de ser impulsora directamente de la formación de profesionales.

La segunda, hace referencia a la evaluación interna del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM, teniendo en cuenta que la evaluación al interior del instituto pretende conocer el desempeño del maestro que acaba de finalizar el semestre. Esta evaluación impactó en dos sentidos: Primero, los resultados se utilizaron para asignar un puntaje, y segundo, la percepción por parte de los estudiantes de que la evaluación docente no se traduce en mejoras de la calidad de los mismos, ya que, a pesar de las respuestas vertidas en el instrumento, les asignan una vez más a los mismos docentes en un semestre posterior.

Los estudiantes consideran que se debe evaluar para mejorar la calidad de los profesores y no entienden cómo, a pesar de calificar mal a un profesor este vuelve a dictarles clase en los próximos semestres y peor aún con las mismas fallas que ellos habían evidenciado, (Rizo, 1999). Para los estudiantes es imperativa la ecuación: “profesor mal evaluado, profesor retirado”, por lo que si esto no sucede la evaluación no es útil, de acuerdo a sus criterios. Esto provoca desaliento y desinterés por parte de los alumnos al contestar los cuestionarios de evaluación. Esta situación obstaculiza la

posibilidad de retroalimentar la práctica docente, no sólo a través de un dato numérico (indicativo de un buen o mal profesor), sino a través de un programa de formación docente que brinde las pautas y directrices hacia las cuales debe encaminar sus esfuerzos para formar investigadores.

Se puede argumentar que una actividad tan fundamental como la docencia, debiera tener la suficiente importancia al interior de cada institución y estar imbricada con procesos de formación docente que den cuenta de las fallas y los aciertos de los profesores, pero aún más, podría señalarse que es un indicador de la calidad docente que se manifiesta en un programa de formación. Se espera, idealmente, que la comunicación de los resultados esté dirigida centralmente al profesor para retroalimentar su trabajo en el salón de clase, con la oportunidad debida para que pueda modificarla, si fuera necesario, a favor del aprendizaje de los estudiantes.

En el caso de los cuestionarios, la retroalimentación detallada de los resultados obtenidos puede proporcionar al profesor información valiosa para mejorar su actividad. En este sentido, es preferible mostrar los resultados por dimensión considerando que esto es más específico que los promedios generales, ya que en la mayoría de los casos puede ser la única comunicación sobre su comportamiento a la que tendrá acceso el profesor (Rueda, 2006; en Elizalde y Reyes, 2008).

En términos institucionales, podemos decir que el desempeño docente, al estar ligado directamente con una de las misiones del Instituto de Ciencias de la Educación, se encuentra situada en un lugar estratégico, debido a que es una actividad importante en la cual y a través de la cual se forma a futuros profesionales de la educación.

La evaluación docente y la formación del profesor son parte de los programas del desarrollo docente, estos procesos permiten al profesor tomar conciencia de los aspectos que debe cambiar para mejorar su práctica. El fin formativo está presente, además, en casi todas las formas de evaluación, va más allá del fin práctico y le da sentido, (Pérez, 2001).

Los profesores no obtienen un juicio completo de su trabajo cuando la evaluación de la docencia se ha limitado solamente a encuestar y recabar la opinión de los alumnos. Pérez (2001) menciona que la autoevaluación, al igual que la encuesta de opinión de los alumnos sobre sus profesores, es una forma complementaria de la valoración, en donde el docente construye los aspectos evaluables con la participación de los actores involucrados en su práctica y se evalúa en función de lo construido.

El docente se autoevalúa a través de una reflexión respecto a las características que encierran su práctica educativa, las cuales incluyen tanto conocimientos teóricos y disciplinares como aspectos de su práctica. Dicha reflexión integra los supuestos, creencias, nociones, principios, reglas, actitudes, intereses y valores que pone en acción para planear, ejecutar y aplicar el currículo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, (Pérez, 2001). Así mismo, un mecanismo de autoevaluación que también puede ser utilizado es el mismo cuestionario de opinión que se aplica a los estudiantes.

Contexto

La UAEM se encuentra ubicada en la zona norte de la Ciudad de Cuernavaca, Morelos, la planta docente perteneciente al instituto varía semestre con semestre debido a

la cantidad de materias que se ofertan. El número de docentes por semestre en la institución se encuentra en un rango de 80 a 90 maestros, siendo en su mayoría profesores de tiempo parcial (PTP), con los 18 profesores de tiempo completo (PTC). De éstos, únicamente un 7.2% aproximadamente imparten clase en las licenciaturas.

Cabe destacar que la Misión del Instituto es “formar recursos humanos para la docencia, la investigación, mejoramiento e innovación educativa bajo esquemas de formación dinámica y flexible en una perspectiva de competencia profesional, servicio y calidad hacia la sociedad y la solución de problemas educativos”, (Plan de Desarrollo Institucional del ICE, 2007, p. 20).

La Visión del instituto está enfocada en “consolidarse como una estancia educativa de excelencia en la formación de recursos humanos para el desarrollo de la educación y la investigación educativa en sus diversos ámbitos de generación y aplicación de conocimientos”, (Plan de Desarrollo Institucional del ICE, 2007, p. 20).

El número de estudiantes inscritos en el nivel profesional en ICE es de 900; las encuestas de evaluación docente que se han aplicado a la institución y específicamente al ICE son de tipo cuestionario que abarcan tres dimensiones: Dimensión administrativa y de funciones, dimensión personal y compromiso institucional y dimensión profesional.

En 1985 se llevo a cabo la aplicación del cuestionario, siendo la facultad de Contaduría y Administración la primera en hacerlo; de 1985 al 2000 hubo un receso para aplicar el cuestionario, lo anterior se debió a que la comisión sindical se negó a que se realizará la evaluación; durante el 2000 y 2002 se organizaron eventos académicos para

presentar nuevas propuestas para la evaluación del desempeño docente, aquí es cuando se reformulan los cuestionarios para dar inicio nuevamente a su aplicación.

Posteriormente, en el año 2003 se acordó entre la comisión sindical y las autoridades de la UAEM realizar la evaluación docente, haciendo hincapié que ésta fuera confidencial sin que los resultados afectaran la situación laboral de los maestros.

Durante el 2004 se formó la Comisión Bilateral de Evaluación Académica; posteriormente en el 2007 se conforma la Comisión Académica para la Evaluación del Desempeño Docente, que en la actualidad es la que opera en la UAEM, en donde se discute la reestructuración de los cuestionarios para su posterior aplicación.

La dirección responsable de aplicar dicho instrumento es la Dirección de Educación Superior que pertenece a la Secretaría Académica de la UAEM; el instrumento es aplicado a través de la página de la institución un mes antes de finalizar cada semestre y su aplicación se difunde mediante trípticos, carteles y correo electrónico de los profesores.

De esta manera se les menciona a los maestros en la primera reunión de academia que antes de finalizar el semestre se llevará a cabo una autoevaluación y una evaluación por parte de los alumnos, se les reitera la invitación a que participen en ella, ya que es una actividad que semestre tras semestre se lleva realizando por parte de la UAEM.

Objetivos

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo general el siguiente:

Establecer la relación entre la actitud hacia la evaluación docente realizada por la Dirección de Educación Superior de la UAEM y la autoevaluación que hacen de su propio desempeño los profesores del Instituto de Ciencias de la Educación.

La percepción de resistencia o no aceptación de los académicos hacia la evaluación de la actividad docente, habla de la conveniencia de contar con la participación del personal académico para garantizar sistemas de evaluación más dirigidos al perfeccionamiento de la actividad; de igual manera esta situación advierte del “factor tiempo”, necesario para incorporar una iniciativa en el conjunto de prácticas académicas de la institución en el sentido de promover una cultura en evaluación, (Beltrán, Elizalde y Torquemada, 2003).

Los objetivos específicos de este estudio son:

- a) Describir la actitud hacia la evaluación docente de los profesores.
- b) Describir la autoevaluación que los docentes realizan de su desempeño.
- c) Describir la relación entre la actitud hacia la evaluación y la autoevaluación de su propio desempeño.

El problema abordado en esta investigación se puede sintetizar en la siguiente pregunta: ¿Existe alguna relación entre la actitud de los profesores ante la evaluación del desempeño docente realizada por la Dirección de Educación Superior de la UAEM y la autoevaluación que hacen de su propio desempeño?

Justificación

La evaluación del desempeño docente obedece a exigencias políticas del propio sistema educativo, Rueda y Torquemada (2004; en Elizalde y Reyes, 2008), señalan que paralelamente a los orígenes de la escuela, surgió la necesidad de la evaluación. En este sentido, las políticas públicas en el sector educativo juegan un papel importante cuando se han servido de la evaluación para atender el asunto de la calidad en las instituciones. En la actualidad es relevante llevar a cabo el proceso de evaluación del desempeño docente, la cual tiene como una de sus prioridades atender la calidad de los programas educativos y su impacto en la sociedad estudiantil. Concretamente, en las universidades públicas mexicanas se han puesto en prácticas políticas educativas que retoman la evaluación como instrumento o recurso para guiar las acciones en diferentes niveles, como el institucional, el de los programas y el de los individuos.

La evaluación del desempeño docente es de utilidad para identificar ventajas y desventajas de los profesores, así como una oportunidad de mejorar la calidad educativa. Es importante conocer la efectividad del desempeño docente en términos de lo que sucede dentro de las aulas. Algunos aspectos a considerar son la claridad y entendimiento de los temas, estimulación del interés en la materia por parte del profesor, percepción del impacto de la instrucción, preparación y organización del curso por parte del profesor, cumplimiento de los objetivos planteados para el curso y motivación de los estudiantes, calidad y frecuencia de la retroalimentación profesor-alumno, naturaleza y utilidad de los materiales de apoyo didácticos, carga de trabajo, contenido y dificultad del curso.

Conocer los resultados de la evaluación del desempeño docente impacta a los propios docentes, alumnos e institución, ya que gracias a ellos se pueden mejorar las

acciones. Como ejemplo, se puede señalar la propuesta del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), en la cual se identificaron, entre otros, los siguientes fines de los sistemas de evaluación: Informar a la opinión pública sobre la calidad educativa, generar cultura social de la evaluación, analizar el peso del factor docente en los aprendizajes e influir en la formación, capacitación y desempeño de los maestros, (Elizalde y Reyes, 2008).

La presente investigación contribuye a valorar las funciones de la evaluación para el desempeño docente y da a conocer las percepciones de los profesores acerca de una evaluación de su desempeño, por la propia institución, por sus alumnos y compañeros. De la misma manera también para que los maestros conozcan el cuestionario de evaluación docente que realizan los alumnos, y que reciban en momento oportuno el informe generado de esa evaluación. Se pretende que los resultados de la investigación impacten a toda la población en su conjunto, sociedad, institución educativa, al propio docente y de manera particular a la comunidad educativa donde se realizó el presente proyecto. De acuerdo a la indagación realizada en el presente estudio, se espera contribuir en los procesos de mejora de la calidad educativa del ICE, conocer las ventajas, desventajas y pertinencia de la evaluación como una retroalimentación para mejorar la actividad docente y contribuir con la permanencia y promoción de los profesores dentro de la institución. Es conveniente tener presente que la evaluación de la docencia es una práctica compleja, que involucra aspectos técnicos, académicos y políticos, los cuales pueden tener consecuencias sociales relevantes, tanto para los profesores como para los estudiantes, (Elizalde y Reyes, 2008).

Limitaciones del estudio

Una de las limitantes para la investigación es el hecho de que la mayoría de los docentes son profesores de tiempo parcial laborando pocas horas en la institución, por lo cual el tiempo destinado a atender asuntos relacionados con el ICE es mínimo; esto ocasionó que para poder realizar la investigación se ocuparan espacios y horarios disponibles de los profesores, en común acuerdo con los mismos y sus directivos.

Otra de las limitaciones fue la resistencia que el propio docente tiene acerca de la evaluación de su desempeño; otro factor en contra fue el tiempo, ya que la mayoría de los docentes son PTP y no están de tiempo completo en la institución por lo que se investigaron sus horarios de clase para poder aplicar el instrumento, platicar con ellos y que se diera un espacio de horario favorable para no intervenir con sus labores.

Otra limitante fue que al mismo tiempo que se dispuso aplicar el instrumento para esta investigación, hubo otros docentes investigadores que estaban aplicando sus instrumentos de investigación a la misma planta de maestros, lo anterior interfirió para que algunos de los docentes se negaran a contestar el instrumento diciendo que los estaban bombardeando con muchos cuestionamientos a la vez.

El tiempo que se tuvo para la investigación fue una de las limitantes más importantes, se pretendió encuestar a toda la población del ICE, sin embargo como se mencionó anteriormente hubo otras investigaciones que no dejaron fluir con éxito la aplicación del instrumento.

El propio instrumento fue una limitante ya que el primer cuestionario fue muy extenso en preguntas, pero para obtener los resultados de la investigación fueron

necesario abordar las tres dimensiones; el segundo cuestionario fue de preguntas abiertas, algunos de los maestros no contestaron ciertos reactivos por lo que no se obtuvieron los resultados adecuados.

Capítulo 2. Marco Teórico

De acuerdo con Nieto (2000), profesora investigadora de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, existen 14 modalidades diferentes bajo las que se evalúa algún aspecto de la educación superior en México. Casi todas ellas surgieron o se consolidaron en la década de los 90's. Básicamente hay cinco grandes alcances de los mecanismos de evaluación:

1. La evaluación de los sistemas educativos en su conjunto, que llevan a cabo instituciones como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (ANUIES) o el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica, (COSNET).
2. Evaluaciones institucionales: Destacan las autoevaluaciones de alcance general que llevan a cabo las universidades públicas, los institutos tecnológicos y las instituciones privadas, a solicitud de la ANUIES, COSNET o la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, (FIMPES) respectivamente. FIMPES es la organización nacional que agrupa a las instituciones educativas privadas. También habría que incluir aquí la evaluación que lleva a cabo la SEP para otorgar financiamiento extraordinario vía el Fondo para la Modernización de la Educación Superior, (FOMES). Además, la ANUIES está analizando el establecimiento de un sistema de acreditación en el nivel institucional; pero no se ha avanzado mucho en los últimos años.
3. Evaluación de los programas: Sobresalen las experiencias de evaluación interinstitucional llevadas a cabo por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, (CIEES), que son comités formados por los

profesores e investigadores de varias instituciones (pares académicos) y que tienen el propósito de llevar a cabo una evaluación diagnóstica externa de carreras y posgrados en todas las ramas profesionales. Los sistemas de acreditación que se describieron son otra modalidad que también se dirige a programas educativos. Además, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, (CONACyT) mantiene un sistema de evaluación de la excelencia de los posgrados, del que depende el otorgamiento de recursos financieros específicos y becas a los estudiantes.

4. Evaluación de los profesores e investigadores: Recientemente el Programa de Mejoramiento del Profesorado, (PROMEP) ha planteado un conjunto de criterios de evaluación de la formación y dedicación de la planta docente de un programa o dependencia académica, con el propósito de otorgar apoyo financiero a las instituciones. Otra modalidad son las Becas al Desempeño Académico.
5. Evaluación de Egresados: El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, (CENEVAL) lleva a cabo el examen general de Calidad Profesional, que busca generar indicadores de calidad de los programas con base en los productos.

Desde la década de los 70's diversos actores sociales, tales como los gobiernos, los empresarios, las organizaciones ciudadanas y los profesionistas en general, comenzaron a preguntarse por la pertinencia técnica de la formación ofrecida a los egresados de la educación superior. En los 80's este cuestionamiento se agudizó. Las políticas neoliberales globales estaban cobrando cada vez mayor fuerza en el interés por la calidad y trajeron a la luz pública nuevos debates sobre la educación superior: El de la

competitividad nacional e internacional. En la década de los 90's surgieron otros mecanismos de evaluación, cobrando así fuerza el movimiento de rendición de cuentas.

Hay algunas consideraciones respecto de la evaluación en las IES que no hay que dejar de lado, la primera, es la de deslindar las posibles implicaciones económicas de la evaluación en el contexto institucional y en el marco de las estrategias nacionales para modernizar la educación en el país. Esta primera implicación, es la referida a la evaluación como catalizadora de los bajos ingresos que sufrieron los académicos a principios de los 80.

Desde este punto de vista la tarea de las instancias evaluadoras es la de involucrar a un mayor número de profesores al proceso de evaluación con la finalidad de que obtengan un estímulo económico de acuerdo a la responsabilidad y al desempeño y con ello paliar el bajo salario. Una de las consecuencias de lo anterior enfatiza el pago por los méritos obtenidos, esta perspectiva implica también que los profesores estarían atendiendo a los requerimientos de estas evaluaciones. Por otra parte, la incorporación paulatina de un mayor número de profesores llevaría a la asignación de mayores recursos económicos por parte del Gobierno Federal a las Universidades e Instituciones Educativas (Luviano, 2002).

La segunda perspectiva, implica focalizar la evaluación en la mejora del proceso educativo, esto, significa que una vez que ocurra la evaluación de la docencia, no sólo se retroalimente al docente sobre su práctica y se le asigne un puntaje, sino que, necesariamente la institución debe plantear un programa de formación continua referida a las áreas en las cuales el profesor esté fallando. A final de cuentas lo que se busca es

proporcionar mayores elementos a los profesores para que incidan en mayor medida en la formación de profesionales. La lógica en esto es que si la evaluación es continua, la formación también debería ser continua. Desde este punto de vista, la aportación del gobierno federal tendría que incidir en programas nacionales no sólo de evaluación docente, sino también de formación docente, atendiendo a la diferenciación y necesidades institucionales (Luviano, 2002).

Concepto de Evaluación

El término Evaluación Educativa puede definirse como una actividad o proceso sistemático y objetivo, de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de interpretarlos, valorarlos y, posteriormente, tomar decisiones (García, 1989).

Este proceso incluye dos operaciones fundamentales: Obtención de datos objetivos (medición) e interpretación, a fin de seleccionar entre distintas alternativas la decisión más acertada (toma de decisiones). Así, la evaluación se ha convertido en un elemento esencial para otorgar financiamiento a proyectos y programas educativos, sobre todo en el nivel superior, por parte del gobierno federal.

De manera tradicional, el término evaluación se ha aplicado al rendimiento escolar de los estudiantes, considerando los contenidos temáticos (conocimientos) adquiridos por ellos en los procesos de enseñanza. Sin embargo, a partir de la década de los años 60, la evaluación se ha ampliado a otros ámbitos educativos como son: Las actitudes, las destrezas y habilidades desarrolladas por los estudiantes, los programas

educativos, los materiales didácticos, la actividad docente, los procesos educativos y administrativos, la institución educativa, el sistema educativo en general y el mismo proceso de evaluación. Por lo que actualmente, no sólo el alumno es sujeto de evaluación, sino lo son también los profesores, directivos, administrativos, las instituciones educativas, los procesos académicos y administrativos, entre otros (Alonzo, Bolaños y Gómez, 2009).

Desde finales de los años 70, en México se han emprendido acciones concretas emanadas de los programas del gobierno federal y de las iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en materia de evaluación, sobre todo en el ámbito de la educación superior. Para tal caso fue creado en 1979 el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), como parte de las primeras políticas nacionales encaminadas al mejoramiento de la calidad de las funciones de las IES (Aréchiga, 2003).

Como parte del SINAPPES se establecieron:

- A nivel nacional, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES).
- A nivel regional, el Consejo Regional para la Planeación de la Educación Superior (CORPES).
- A nivel estatal, la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES), y
- A nivel institucional, la Unidad Institucional de planeación (UIP).

Como parte de la CONPES, en 1989 se crea la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), que tiene como misión diseñar

estrategias para evaluar la educación superior y proponer medidas para el mejoramiento de la misma.

Para operar de manera eficiente, dentro del Sistema Nacional de Evaluación de la educación superior se establecen tres procesos:

- La evaluación institucional, que llevarían a cabo las IES, a manera de autoevaluación, para analizar su organización, funcionamiento y resultados de procesos académicos y administrativos.
- La evaluación interinstitucional, (evaluación de pares académicos), que incluye de forma integral servicios, programas y proyectos en las diferentes funciones académicas y administrativas. Esta evaluación está a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), los cuales están integrados por pares académicos provenientes de la diversas IES del país.
- La evaluación del sistema de educación superior y los subsistemas, a cargo de especialistas e instancias específicas, (Aréchiga, 2003).

Con respecto a los CIEES, es importante señalar que estos comités fueron instituidos en 1991 por la CONPES y han centrado su acción en la evaluación diagnóstica de programas educativos y de funciones institucionales, a través de pares académicos. Esta evaluación no tiene la función de acreditar programas e instituciones de educación superior, pero hace pertinente la aplicación de procesos de evaluación encaminados a la acreditación de los programas académicos y de las instituciones educativas en las cuales

realizan sus evaluaciones diagnósticas, es decir hace posible trascender de la evaluación diagnóstica hacia la acreditación.

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, son nueve cuerpos colegiados, integrados por distinguidos académicos de Instituciones de Educación Superior representativos de las diversas regiones del país, que tienen a su cargo la evaluación interinstitucional de programas, funciones, servicios y proyectos ubicados en el quehacer sustantivo de las IES (CIEES, en <http://www.ciees.edu.mx>).

Los nueve cuerpos colegiados vigentes son (Aréchiga, 2003):

- Arquitectura, diseño y urbanismo
- Ciencias agropecuarias
- Ciencias naturales y exactas
- Ciencias de la salud
- Ciencias sociales y administrativas
- Artes, educación y humanidades
- Ingeniería y tecnología
- Administración y gestión institucional
- Difusión , vinculación y extensión de la cultura

Los objetivos de los CIEES son (<http://www.ciees.edu.mx>):

- Coadyuvar al mejoramiento de la calidad de la educación superior en México, a través de la evaluación diagnóstica de las funciones institucionales de los programas que se ofrecen en las instituciones de éste nivel de estudios; propiciando que los modelos de organización académica y pedagógica orienten al aprendizaje como

un proceso a lo largo de la vida, enfocado al análisis, interpretación y buen uso de la información más que a su acumulación.

- Coadyuvar a la promoción de la evaluación externa interinstitucional de los programas de docencia, investigación, difusión, administración y gestión de las IES del país, procurando que los resultados se utilicen en la toma de decisiones de las instituciones educativas y gubernamentales.

Para el logro de los objetivos anteriores se llevan a cabo las siguientes acciones:

- Contribuir al desarrollo de la cultura de la evaluación interinstitucional entre la comunidad académica del país, a través de:
 - a) Procesos formales de capacitación y actualización;
 - b) La incorporación de sus integrantes más distinguidos como miembros titulares, invitados o de apoyo en los Comités;
 - c) La coordinación con los órganos técnicos y académicos responsables de los asuntos educativos en las IES;
 - d) La obtención, generación y difusión de información sobre evaluación,
 - e) La vinculación con los diversos sectores e instancias copartícipes en la educación superior nacional a internacional.
- Coadyuvar a la modernización de la educación superior del país a través de las recomendaciones que los comités formulan a las instituciones y programas evaluados.
- Apoyar a las instituciones y organismos encargados de la educación superior del país a través de la asesoría y/o dictaminación de proyectos y programas específicos.

- Contribuir al desarrollo y consolidación del sistema nacional de evaluación y acreditación, apoyando académicamente la constitución y la operación de los organismos encargados de acreditar, considerando la homologación internacional de los mismos, y satisfaciendo las necesidades institucionales de información en materia de evaluación, acreditación y certificación.
- Obtener, producir y difundir información y materiales de apoyo para los procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación de funciones y programas, y hacer públicas la misión, actividades, reflexiones y logros de los CIEES, manteniendo informada y actualizada a la comunidad académica.

Los CIEES establecieron tres niveles para clasificar a los programas evaluados:

- Nivel 1, son programas que tienen posibilidad de lograr la acreditación (en un plazo de uno a dos años), teniendo un grado apreciable de desarrollo y consolidación.
- Nivel 2, son programas que tienen posibilidad de lograr la acreditación en el mediano plazo (dos a tres años), con un grado intermedio de desarrollo.
- Nivel 3, son programas que tienen posibilidad de lograr la acreditación en el largo plazo, con un grado deficiente o muy deficiente de desarrollo.

Con base en lo anterior, los organismos acreditadores sugieren a las IES que sus programas educativos sean evaluados primero por los CIEES y obtengan el nivel 1, antes de iniciar el proceso de acreditación.

De los productos de la evaluación de los CIEES, podemos mencionar que se entregaron 13 informes de evaluación a los distintos Programas Educativos en 1992 y a

finales de 2008 se entregaron 5,402 informes que contienen las recomendaciones de mejora para los mismos, lo cual nos dimensiona el avance en nuestro país en este aspecto (Alonzo, Bolaños y Gómez, 2009).

En el año 1992 los CIEES habían emitido 212 recomendaciones y a finales de 2008 se hubo incrementado en un total acumulado de 101,713 de las mismas, lo cual refleja el intenso trabajo de evaluación en el sistema educativo mexicano de educación superior; en cuanto a los pares y evaluadores invitados de 442 en 2003, se incrementó el número de participantes a 3,543 en 2008, en la evaluación y acreditación en las instituciones de educación superior mexicanas (De la Garza, 2008).

Actualmente se encuentran en el nivel 1 de CIEES, 2184 programas educativos (datos obtenidos hasta el 28 de febrero de 2009), distribuidos de la siguiente forma: 1442 de nivel licenciatura, 262 de técnico superior universitario, 131 de especialidad, 262 de maestría, 79 de doctorado y 8 programa de Investigación, (Alonzo, Bolaños y Gómez, 2009).

Sin duda en México se ha avanzado notablemente en un corto tiempo, en el proceso de evaluación educativa, sin embargo aún falta mucho camino por recorrer para lograr tener un verdadero Sistema Nacional de Evaluación que integre las políticas nacionales en éste rubro y logre la cohesión de esfuerzos encaminados a lograr la calidad educativa, lo que permitirá tener un sistema educativo que utilice de forma eficiente los recursos invertidos en éste rubro y garantice una adecuada formación y reconocimiento de sus egresados.

Conceptualizaciones acerca de la Evaluación del Trabajo Académico

El trabajo académico para Ibarrola (1992), se caracteriza fundamentalmente por la combinación muy variada de esfuerzos tendientes al descubrimiento, conservación, depuración, transmisión y la aplicación del mismo. En cada uno de estos esfuerzos se perfilan rasgos que caracterizan profesiones académicas distintas entre las que se identifican actualmente con claridad la docencia y la investigación, aunque se empiezan a perfilar nuevas profesiones tales como: La administración académica, la divulgación académica.

En la conceptualización de otro autor, “la evaluación es una estrategia académica que permite identificar y atender en forma pertinente los problemas asociados al desempeño académico y profesional de los docentes, con la finalidad de verificar, retroalimentar y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Llarena, 1991, p. 22). Con base en este enfoque, la evaluación de los profesores debería trascender los procesos de ingreso y promoción.

De acuerdo con la revisión anterior se puede conceptualizar a la evaluación como un proceso temporal que permite identificar eficiencia y eficacia del desempeño docente. Además, a través de la evaluación se obtiene un diagnóstico de necesidades, se infieren juicios, se establecen valoraciones y se toman decisiones para mejorar la práctica docente.

Existen varios modelos, métodos y técnicas de evaluación al desempeño docente (Valdés, 2000), los cuales se describen a continuación:

1. Autoevaluación

2. Evaluación de pares
3. Evaluación por los alumnos
4. Evaluación a través del aprovechamiento escolar
5. Métodos mixtos

Si se parte de la premisa de que las prácticas educativas están inmersas dentro de un contexto institucional y éste a su vez, plantea un currículo modelo para la formación de profesionales, entonces por consecuencia, la evaluación del desempeño docente estará en función de los requisitos académicos que debe cumplir el docente para cubrir el perfil deseado. En este sentido, la efectividad docente no se explica por el instrumento mismo, sino por el contexto en el que están inmersas las prácticas docentes.

Existen diferentes variables y dimensiones en la evaluación de los docentes (Luna, 2000), esto depende del nivel educativo, del área, y de la posición ante lo educativo de los responsables de la evaluación.

Lafourcade (1974), considera que en la evaluación deben considerarse los siguientes aspectos: Programación del contenido disciplinario, desarrollo del curso, actuación del profesor y el rendimiento logrado por los estudiantes. Por su parte, Santoyo (1988) considera que la evaluación es un proceso de conocimiento apoyado en un ejercicio de reflexión constante y sistemático que desemboca en un juicio de valor al decir que no hay evaluaciones acabadas por más científicas que sean, sólo son aproximaciones que intentan captar la totalidad de los fenómenos educativos.

La evaluación del desempeño docente, la define Valdés (2000) como el proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades

pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos.

De acuerdo con la revisión anterior se puede conceptualizar a la evaluación como un proceso temporal que permite identificar eficiencia y eficacia del desempeño docente. Además, a través de la evaluación se obtiene un diagnóstico de necesidades, se infieren juicios, se establecen valoraciones y se toman decisiones para mejorar la práctica docente.

La docencia es una actividad profesional de gran complejidad, por lo cual requiere ser conceptualizada a partir de su contexto, debido a que es influida, entre otras variables, por la filosofía de la institución en la cual se realiza y el nivel educativo en la que se ejerce. El desconocimiento de los rasgos definitorios del buen ejercicio docente, debido a la diversidad de características que pueden ser englobadas en ese concepto, acarrea dificultades con respecto al conocimiento del desempeño de los docentes en su actividad cotidiana dentro del aula. Esta dificultad se debe principalmente a que es una acción humana que es imposible de aislar para su estudio y evaluación en un contexto en particular al igual que muchos otros fenómenos psicológicos y sociales. La dificultad en su evaluación se ha intentado disminuir a partir de la utilización de diversos modelos de acercamiento al fenómeno del desempeño docente, haciendo uso de metodologías cuantitativas, cualitativas y mixtas.

A continuación se presentan las principales características de algunos de los modelos más utilizados en las instituciones educativas para la evaluación del desempeño docente. En el análisis de cada modelo se presentan sus fundamentos, características y

metodología, así como sus ventajas y desventajas. Esta reflexión permite ser consciente de las posibles formas de estudio del desempeño docente de acuerdo al objetivo de evaluación y algunas características contextuales que influirán en la adopción de un modelo en particular.

Modelos de Evaluación del Desempeño Docente

En propuestas de reformas educativas se hace referencia a la necesidad de contar con modelos de evaluación del quehacer docente, cabe señalar que una propuesta es la que mencionan Elizalde y Reyes (2008), la propuesta del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), en la cual se identificaron, entre otros, los siguientes fines de los sistemas de evaluación: Informar a la opinión pública sobre la calidad educativa, generar cultura social de la evaluación, analizar el peso del factor docente en los aprendizajes e influir en la formación, capacitación y desempeño de los maestros.

Para ello es necesario incorporar diversas fuentes de información, entre ellos la de los estudiantes, de los propios docentes, directivos, una autoevaluación y la recopilación de información mediante Portafolios.

Modelo basado en la Opinión de los Alumnos

El modelo de evaluación del desempeño docente basado en la opinión de los alumnos es uno de los modelos con mayor historia y utilización en las instituciones de diferentes niveles educativos. El modelo parte del hecho de que los estudiantes son una

de las mejores fuentes de información del proceso de enseñanza - aprendizaje, así como del cumplimiento de objetivos académicos por parte del profesor. Este modelo supone que los alumnos, a partir de su experiencia dentro de procesos educativos y con diversos profesores, son los mejores jueces de la pertinencia de las actividades del profesor dentro del aula, (Aleamoni, 1987).

A pesar de que es uno de los modelos de evaluación docente con más historia y uso, es un modelo controvertido, ya que, mientras que se puede afirmar que los alumnos son los mejores jueces del desempeño de sus profesores, existe la idea que los estudiantes no tienen la madurez suficiente para llevar a cabo juicios de valor objetivos sobre el desempeño de sus docentes, sobre todo en el caso de estudiantes de niveles educativos bajos y medios (Peterson, 2000c). Su metodología, al igual que el resto de los modelos, se basa fundamentalmente en el paradigma de buena docencia que la institución o el programa educativo tenga establecido, específicamente los comportamientos que puedan ser observados en el salón de clases. La definición de dicho paradigma puede ser elaborado con un análisis de contenido de opiniones de profesores y funcionarios de la institución interesada con respecto al buen desempeño docente, así como a través de la revisión de perfiles profesiográficos de los profesores previamente definidos en los planes de estudios.

La evaluación docente a través de la opinión de los alumnos puede hacerse a través de información cuantitativa y cualitativa. Para la primera generalmente se utilizan cuestionarios en papel o en línea -si la infraestructura de la institución lo permite-, lo cual facilita el manejo e interpretación de datos. El diseño del instrumento a utilizar para

recolectar la información debe contar con las características psicométricas que demuestren la validez de los resultados y deben ser administrados por personas ajenas al proceso de enseñanza de los alumnos, siempre manteniendo la confidencialidad de los estudiantes con el fin de aumentar la participación de estos y evitar el temor a represalias a partir del juicio que estos omitan, Jiménez (2010).

Para obtener información cualitativa se puede hacer uso de entrevistas grupales, haciendo preguntas y respuestas guiadas por un especialista externo a una muestra de estudiantes del grupo donde el profesor da su clase. La ventaja principal de esta estrategia radica en la diversidad de opiniones que pueden encontrarse, sin necesidad de ser acotadas como se hace en un cuestionario. Sin embargo, son poco utilizadas debido a su falta de representatividad en el resto del grupo, así como su deficiencia en cuanto a la factibilidad de comparación entre profesores -cuando los objetivos de la evaluación así lo requieren-. En algunos casos se utilizan los grupos focales, donde un especialista externo a la clase ayuda a la discusión de ideas y puntos de vista sobre el desempeño docente, bajo un guión estructurado, a una serie de alumnos. Sin embargo, a pesar de la información valiosa que aporta, suele ser una técnica de poca representatividad que requiere una gran inversión al igual que la entrevista grupal. La metodología a utilizar en este modelo de evaluación dependerá de factores como: La infraestructura de la institución, el número de profesores a evaluar y sobre todo, el objetivo de la evaluación, ya que cada metodología proporciona diversas formas de análisis de datos y de alcance de la información, Jiménez (2010).

El modelo basado en la opinión de los alumnos tiene diversas ventajas que le han permitido ser uno de los modelos más utilizados. Algunas de las más relevantes son, Jiménez (2010):

- Es de gran utilidad para el docente y para la institución al retroalimentar el trabajo dentro del aula.
- Existe consistencia de los juicios de los alumnos a través del tiempo y entre grupos hacia un mismo profesor, lo cual lo hace un modelo confiable. Incluso, cuando se utilizan cuestionarios, la confiabilidad de los juicios de los alumnos puede alcanzar niveles de consistencia interna de .80 a .90 (Peterson, 2000c).
- Los estudiantes pueden ser buenos jueces del docente debido a que han observado el desempeño de diversos profesores a lo largo de su vida estudiantil.
- Los estudiantes son capaces de diferenciar a profesores carismáticos de aquellos que tienen un buen desempeño docente.
- Permite tener resultados sobre el desempeño del docente en el aula en poco tiempo si se utilizan cuestionarios.
- Los cuestionarios permiten realizar comparaciones del desempeño de un profesor a través del tiempo, así como entre profesores.

A pesar de las ventajas que el modelo tiene, también presenta algunas limitantes en su desarrollo:

- Los estudiantes pueden tener limitaciones como jueces del ejercicio docente, por lo cual sus juicios pueden diferir mucho de las valoraciones que emitan pares de profesores.

- Los estudiantes no son expertos en la disciplina, por lo cual no tienen la entera capacidad para juzgar metodologías de enseñanza para una disciplina en particular.
- A los estudiantes se les dificulta tener una visión fuera de su propia experiencia.
- Estudiantes jóvenes pueden tener limitaciones de conceptualización de atributos de desempeño docente, lo que los podría llevar a evaluar atributos del profesor que no necesariamente forman parte de su desempeño profesional.
- Las valoraciones pueden estar sesgadas por razones triviales.
- Algunos profesores pueden estar en desventaja en la evaluación debido a que pueden tener grupos con estudiantes desinteresados en la clase.
- La opinión de los alumnos puede verse influenciada por la dificultad de la asignatura o la reputación del profesor.
- Cuando la evaluación se realiza a través de cuestionarios en línea la participación de los estudiantes tiende a disminuir.

El modelo de evaluación docente a través de la opinión de los alumnos es una forma de trabajo que permite flexibilidad en su metodología, la cual puede adaptarse a las necesidades e infraestructura de la institución así como a la cantidad de docentes participantes en la evaluación. Su uso, fuera de ser común, requiere una estricta metodología de investigación social y psicométrica (en el caso del uso de cuestionarios) que permita a los evaluadores hacer inferencias válidas de los resultados encontrados, siempre tomando en cuenta que su institucionalización dependerá sobretodo de los objetivos perseguidos con la evaluación.

Modelo de evaluación a través de pares

El modelo de evaluación del desempeño docente a través de pares es el procedimiento por el cual los miembros de una comunidad docente de una institución educativa juzgan el desempeño de los profesores, los cuales generalmente forman parte del mismo campo disciplinario (French-Lazovick, 1987). Este tipo de evaluación del desempeño docente se fundamenta en el hecho de que los pares son expertos en el campo docente, así como en la disciplina en la que el profesor ejerce su actividad, lo cual da pauta a una evaluación objetiva basada en la experiencia profesional de profesores que se desenvuelven en la misma área de conocimientos que el evaluado (Peterson, 2000b). También es importante el hecho de que los colegas docentes tienen experiencia, prioridades y valores similares entre ellos (sobre todo cuando son de la misma institución), lo cual facilita el proceso evaluativo. Este modelo puede ser utilizado para propósitos de diagnóstico contratando personal docente; objetivos formativos, principalmente auxiliando al fortalecimiento del trabajo académico y con fines sumativos, promoviendo a los profesores, asignando reconocimientos y otorgando estímulos a su labor académica.

Para su desarrollo generalmente se utilizan varios pares disciplinares para emitir juicios, generalmente utilizando un número non de profesionales con el fin de mantener el equilibrio en la evaluación. Este tipo de evaluación puede llevarse a cabo ya sea a través de comisiones encargadas de revisión de medios de verificación del desempeño del profesor (exámenes elaborados por el evaluado, opiniones de alumnos, etc.), observando directamente la clase del profesor haciendo uso de un instrumento para asegurar la

objetividad de los juicios que se emiten (rúbricas o escalas gráficas, descriptivas y numéricas), o bien a través de entrevistas. En la revisión documental, se solicita al profesor la entrega de una serie de documentos relacionados con sus actividades académicas, lo cual permite al grupo evaluador no interrumpir al profesor dentro de su clase para evaluar su desempeño, aunque al igual que en el resto de los modelos deben establecerse criterios previos para poder juzgar la información que se presenta. Cuando se realizan observaciones de las clases del profesor por medio de pares también deben establecerse previamente criterios de desempeño docente dentro del aula -estableciendo un perfil de desempeño docente-, recordando que como en todo proceso evaluativo, el profesor debe recibir una retroalimentación oportuna sobre su desempeño en el aula. Cuando se utiliza entrevista se puede obtener información que no es necesariamente observable a través de documentos o dentro del salón de clases. Sin embargo, se utiliza de forma complementaria a la revisión documental, sobre todo cuando la evaluación se realiza con fines diagnósticos y sumativos.

Este modelo puede ser utilizado en una institución educativa gracias a la relativa facilidad en su implementación, sobre todo en la metodología de observación de clases, pero también cuenta con algunas ventajas que lo hace un modelo muy efectivo, (French-Lazovick, 1987, Peterson, 2000b) y que son las que siguen:

- La visión de expertos en docencia y en los campos de conocimiento puede otorgar información que no puede ser provista por la opinión de los alumnos, tales como la pertinencia del uso de métodos didácticos para una determinada disciplina.

- Cuando se utiliza la metodología de revisión documental, los juicios entre pares suelen ser consistentes.
- El par conoce las implicaciones de lo que el docente debe realizar en un campo de conocimiento en particular.
- Cuando los objetivos de la evaluación son claros entre la comunidad docente, este modelo aporta en la mejora de relaciones entre agentes educativos.
- Es un modelo que permite el intercambio de ideas y técnicas para una asignatura.

Al igual que otros modelos, el de evaluación a través del juicio de pares tiene desventajas en las que se debe poner atención al pensar en su utilización:

- Pueden existir problemas si el evaluado guarda alguna relación con un miembro del comité evaluador (en caso de existir uno).
- Para preservar estándares, la evaluación debe sistematizarse. Es decir, si no se realiza continuamente bajo los mismos indicadores de calidad -perfil docente- sin dar una retroalimentación oportuna, es probable que su aplicación genere problemas políticos.- En caso de utilizar un comité revisor se debe dar suficiente tiempo para que los pares revisen todos los documentos necesarios.- Cuando un proceso de evaluación docente comienza no suele existir una cultura preparada para la evaluación de pares, por lo cual el equipo de evaluación debe ser consciente de los problemas políticos en las cuales estará inmerso.- Está sujeta a prejuicios.
- Los profesores pueden no sentirse seguros de fungir como pares debido a posibles conflictos políticos.

- La elaboración de materiales educativos no es la única actividad que el docente realiza, de tal manera que no es la única fuente de información que debe de consultarse en la revisión documental.

Sin duda el modelo de evaluación a través de pares otorga información relevante sobre el desempeño docente, además de tener la virtud de ser adaptable a objetivos de diagnóstico, formativos y sumativos. Es necesario tomar en cuenta que para su implementación se requiere, además de la definición del perfil del buen desempeño docente, una gran sensibilización a la comunidad académica previa a su institucionalización para evitar conflictos políticos.

Modelo de autoevaluación

El modelo de autoevaluación del desempeño docente es generalmente utilizado como un complemento de otros modelos de evaluación. Su falta de uso se ha dado principalmente debido a que la evaluación generalmente es observada por los docentes como algo efectuado por un agente externo. Este modelo se basa principalmente en la idea de que una reflexión del docente hacia su propia actividad le permitirá una mejora en su desempeño, ya que los docentes son capaces de autoanalizar sus fallos y aciertos, corrigiendo aquello que pueda mejorar su labor dentro del aula (Caballero, 1992).

También permite conocer la percepción del profesor sobre su propio quehacer educativo, su postura dentro de la disciplina que ejerce, las dificultades que ha encontrado en su labor, así como las metas que pretende alcanzar. A pesar de la gran cantidad de información que puede otorgar, generalmente es un modelo utilizado con fines formativos.

Una vez que se ha decidido la utilización del modelo, este puede desarrollarse por medio de tres posibles metodologías: Informe libre, cuestionarios y listas de cotejo. El informe libre es la estrategia que más ha sido utilizada en auto evaluación docente. Para llevarla a cabo primeramente se establecen los puntos centrales que delimitarán la auto evaluación del profesor (por ejemplo: filosofía sobre su quehacer educativo, actividades desarrolladas, metas alcanzadas, dificultades en el aula, investigaciones realizadas, etc.), y se dan indicaciones a la planta docente para su elaboración.

También es posible hacer uso de plantillas preestablecidas con el fin de acotar las áreas del ejercicio docente que pueden ser sujetas a comparación; en este caso se da una plantilla -física o electrónica- a cada profesor para que éste redacte su auto evaluación. La ventaja de utilizar cuestionarios o listas de cotejo es que se puede acotar el alcance y la información de la evaluación, permitiendo también comparaciones entre profesores, lo cual difícilmente puede suceder con el uso de información cualitativa obtenida con un informe libre.

Cabe mencionar que independientemente de la estructura metodológica utilizada (abierta con un informe libre o cerrado con un cuestionario y/o lista de cotejo), la autoevaluación debe ser complementada con otro modelo con el fin de evitar posibles sesgos, sobre todo si se pretende utilizar con fines sumativos.

A pesar de que es uno de los modelos de evaluación docente con menos uso, éste permite tener ventajas relevantes, tales como:

- Los docentes son los mejores jueces de su desempeño.

- Se puede obtener información que es imposible observar con cualquiera de los otros modelos (percepción sobre el quehacer educativo, filosofía docente, etc.).
- La autorreflexión por sí misma fomenta el cambio de las áreas de mejora del docente.

Este modelo tiene diversas desventajas que pueden limitar su uso:

- Requiere una cultura de evaluación por parte de todos los actores educativos.
- Implica una sensibilización a los docentes con el fin de disminuir el sesgo en su uso.
- No se recomienda como único modelo de evaluación docente.
- Generalmente no es usado con fines de diagnóstico o sumativos.

El modelo de auto evaluación se caracteriza por su nobleza, dado que independientemente de la disciplina del profesor o del nivel educativo puede acoplarse fácilmente a los objetivos de evaluación. Su utilización en la educación superior puede ser de gran utilidad, sobre todo cuando se implementa en conjunto con otros modelos.

Modelo de evaluación a través de portafolio

Un portafolio es una colección intencional de trabajos y reflexiones orientados a un objetivo en particular utilizado para evaluar al docente en un periodo específico. El uso de portafolio para evaluar el desempeño docente se debe a que la docencia es una actividad de muchas dimensiones y esta técnica permite juntar diversas evidencias sobre esta actividad, ya que un portafolio revela las reflexiones y el pensamiento existente detrás del trabajo reflejado en el salón de clases. De manera específica, permiten conocer los recursos con los cuales el docente realiza su enseñanza. Además permite evaluar

diversas habilidades que no necesariamente se ven reflejadas en el aula (Martin-Kniep, 2001a).

Este es un modelo básicamente cualitativo, donde el docente es el informante de los productos relacionados con su ejercicio, aunque en ocasiones se pueden incluir evidencias de otras fuentes (opiniones de alumnos y colegas, si se cuenta con ellas) (Martin-Kniep, 2001a). Es un modelo bastante completo, ya que puede comprender auto evaluaciones, así como expectativas actuales y metas futuras del profesor (Martin-Kniep, 2001b).

El portafolio puede ser utilizado con fines diagnósticos, formativos y sumativos; aunque para que éste sea efectivo debe de contar con evidencia que refleje la experiencia del docente con respecto a su enseñanza (planificaciones, material de apoyo utilizado en el aula, material didáctico elaborado), información sobre sus estudiantes (ejemplos de evaluación del aprendizaje o productos realizados por éstos), reflexiones sobre su labor de enseñanza (concepción de educación, su percepción sobre sus estudiantes), así como publicaciones, reconocimientos, constancias de actualización disciplinar y pedagógica. Para la implementación de este se deben establecer lineamientos sobre la estructura del portafolio: Se debe determinar si el profesor será libre de incluir el contenido que prefiera o si éste será restringido, también se debe especificar el formato (físico o electrónico) y los criterios de evaluación. Para la emisión de juicios sobre el desempeño docente puede hacerse uso de pares académicos, escalas o listas de cotejo, siempre tomando como base el perfil docente establecido (Peterson, 2000a).

El modelo de evaluación a través del portafolio tiene ventajas relevantes en su implementación tales como:

- Flexibilidad en su contenido.
- Puede ser aplicado en todos los niveles educativos.
- Puede integrar elementos como: auto evaluación, opinión de alumnos y evaluación a través de pares.
- Desde su realización, el profesor retroalimenta su trabajo.- Permite conocer aspectos del desempeño del docente no sólo como profesor, sino también como investigador.

Al igual que el resto de los modelos, la evaluación docente a través del portafolio tiene algunas desventajas:

- Implica la existencia de un equipo de trabajo grande para la recolección de informes y revisión de los mismos.
- Si el portafolio es físico requiere un lugar de establecimiento y personal encargado de su seguridad.
- Si el portafolio es electrónico implica una capacitación del profesorado en su conformación y uso.
- El hecho de que abarque características de otros modelos implica un gasto y esfuerzo considerable por parte de la institución.
- Requiere que los docentes guarden todas las evidencias posibles, cuando generalmente en la práctica diaria esto no sucede.

El modelo de evaluación a través del portafolio es comúnmente utilizado en las instituciones educativas debido a su relativa facilidad de institucionalización. Además es

el modelo de evaluación docente con menos implicaciones políticas. Al igual que el modelo de auto evaluación, se sugiere su utilización en conjunto con otros métodos.

Los modelos de evaluación docente someramente presentados tienen diversas cualidades orientadas a la evaluación objetiva del desempeño docente que le dan ventajas a cada uno de ellos sobre el resto en su implementación y utilidad. Sin embargo, cada uno tiene diversas limitantes en su naturaleza. Esta situación ha fomentado que ningún modelo en particular sea utilizado como forma única de acercamiento al complejo fenómeno del desempeño docente. El acercamiento al objeto de evaluación a través de diversos modelos permitirá conocer la calidad del objeto de evaluación (en este caso, el desempeño docente) desde diversas perspectivas.

La institucionalización de un modelo de evaluación docente (o de varios modelos) siempre dependerá primeramente del objetivo que se persiga. Además debe ir acompañado del establecimiento de un perfil de referencia o perfil docente que especifique claramente los indicadores de un buen desempeño de esta actividad a partir de la disciplina, las habilidades requeridas por el plan de estudios, el modelo educativo, o bien, la opinión de los coordinadores o directores académicos. La conformación de este perfil de referencia permitirá tener estándares de calidad de desempeño en la institución educativa que podrán utilizarse para cualquier proceso de evaluación docente ya sea con fines diagnósticos, formativos o sumativos.

También es necesario que el evaluador o el equipo de evaluación sea consciente del tipo de institución en la que se proveerá el servicio (pública o privada, laica o religiosa, presencial o a distancia), del contexto que rodea a su institución, el tamaño de

la planta docente, la viabilidad política de cada modelo, así como la infraestructura con la que se cuenta en la institución. El análisis contextual que se efectúe permitirá valorar la pertinencia de algún modelo en particular, teniendo siempre presente las ventajas y limitantes de cada uno de ellos y sin olvidar que las deficiencias de un modelo pueden ser disminuidas por las ventajas de otro.

El Docente frente a la Cultura de Evaluación

Si se desea que la evaluación tenga valor formativo para todos los implicados en las acciones evaluadoras, es imprescindible el conocimiento, análisis y debate, conjunto de las evidencias que afloran durante el proceso de evaluación.

La cultura de la evaluación en la educación superior ha venido a transformar formas de pensar y de actuar, ya que se ha convertido en las últimas décadas el centro de atención de una forma nueva de ver a las instituciones de educación superior, así mismo no se deja de lado la relación que se tiene con el Estado, (Bolsegui y Fuguet, 2006). Se anticipa que existirá una nueva relación donde el Estado asumirá un mayor control sobre las instituciones del sector universitario, lo que influirá en la asignación de recursos proveniente de entes gubernamentales y sustituirá a la tradicional forma de asignación automática de recursos a las Instituciones de Educación Superior (IES).

Lo anterior es un debate en torno de cómo la evaluación ha venido a transformar a las instituciones, como una forma de control hacia las mismas, (L'Ecuyer ,1997, en Bolsegui y Fuguet ,2006). En América Latina ha predominado una evaluación de corte tecnicista y controlador, centrada en la medición, y por consiguiente, en el diseño y

aplicación de instrumentos válidos y confiables, imponiéndose así una visión estadística y científica. El interés solo se ha dirigido hacia la evaluación rutinaria de la eficiencia de las metas propuestas en un plan, soslayando la posibilidad de que la evaluación abarque la construcción de nuevos cambios implicados en las tecnologías novedosas y los nuevos conocimientos (García, 1996, Fuguet, 2001).

Las preocupaciones por fomentar una cultura de la evaluación permiten que los representantes a nivel internacional como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO) propongan remedios acerca de la misma, para ello en Bolsegui y Fuguet (2006) y UNESCO (1996, 1998) se propone la necesidad de fomentar una cultura de evaluación en las IES, en donde se promueva la calidad, la evaluación y la acreditación, a través de la autoevaluación, autorregulación y acreditación estatal. Para lograr este objetivo se plantea, como acción estratégica, dedicar un gran esfuerzo orientado a introducir una “cultura de evaluación” a través de la participación de las comunidades académicas, para garantizar el cumplimiento de objetivos y metas.

Para ello es necesario que en las propias IES tengan claridad acerca de la conceptualización de una cultura de evaluación. De acuerdo a las necesidades de las instituciones de educación superior este concepto puede variar, promoción de la calidad de sus programas educativos, su acreditación y evaluación de los mismos, todo ello apuntando a un nuevo punto de vista de la evaluación y las prácticas de las mismas IES para afrontar los retos y cambios que exige la sociedad actual.

Problemas Éticos y Evaluación Docente

De acuerdo a Valdés (2000), las funciones que una buena evaluación docente debe cumplir son:

Función de diagnóstico: La evaluación profesoral debe caracterizar el desempeño del maestro en un período determinado, debe constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos, de modo que le sirva al director, al jefe de área y a él mismo, de guía para la derivación de acciones de capacitación y superación que coadyuven a la erradicación de sus imperfecciones.

Función instructiva: El proceso de evaluación en sí mismo, debe producir una síntesis de los indicadores del desempeño del maestro. Por lo tanto, los actores involucrados en dicho proceso, se instruyen, aprenden del mismo, incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral.

Función educativa: Existe una importante relación entre los resultados de la evaluación profesoral y las motivaciones y actitudes de los docentes hacia el trabajo. A partir de que el maestro conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por maestros, padres, alumnos y directivos del centro escolar, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias a él señaladas.

Función desarrolladora: Se cumple a partir del resultado del proceso evaluativo incrementando la madurez del evaluado y consecuentemente la relación intersíquica pasa a ser intrapsíquica, es decir, el docente se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos,

conduce entonces de manera más consciente su trabajo, sabe, comprende mucho mejor todo lo que no sabe además de la necesidad de conocer, se desata a partir de sus insatisfacciones consigo mismo, una incontenible necesidad de autoperfeccionamiento. El carácter desarrollador de la evaluación del maestro se cumple también cuando la misma contiene juicios sobre lo que debe lograr el docente para perfeccionar su trabajo futuro, sus características personales y para mejorar sus resultados. El carácter desarrollador de la evaluación, por sí solo, justifica su necesidad.

Una de las precisiones esenciales que deben hacerse como parte del proceso de construcción de un sistema de evaluación del desempeño de los docentes, es la de sus fines, pues sin dudas esta es una condición necesaria, aunque no suficiente para alcanzarlos.

Mejoramiento de la Escuela y de la Enseñanza en el Aula.

Los profesores son importantes defensores de este punto de vista. El mismo entraña un desarrollo educativo continuo a lo largo del cual una persona puede mejorar, una preferencia por evaluaciones formativas en vez de sumativas, y un fuerte vínculo con las actividades de desarrollo profesional. Cuando se integran eficazmente desarrollo de personal, evaluación de profesorado y mejora de la escuela, ello lleva a una mayor eficacia, Valdés (2000).

Resulta especialmente adecuado integrar la evaluación de profesorado y la mejora de la escuela en aquellos sistemas escolares en que se están utilizando modelos de evaluación que sirven para establecer objetivos. En dichos contextos, se puede pedir a los

profesores que hagan de la mejora de la escuela parte de su objetivo de crecimiento y, por tanto, parte del proceso de evaluación. La mejora de la escuela proporciona otra opción a la hora de que los profesores determinen sus objetivos de rendimiento, Valdés (2000).

Los esfuerzos del profesorado tienden a tener una mayor influencia cuando persiguen un objetivo tan deseado que estimule la imaginación y dé a la gente algo en lo que desee trabajar, algo que todavía no sepa hacer, algo de lo que pueda enorgullecerse cuando lo consiga. Resumiendo, las iniciativas de mejora de la escuela que suelen tener éxito son los esfuerzos basados en la escuela que centra su atención en un número realista de objetivos prioritarios que abordan las necesidades del alumno y motivan al personal de la misma. Estos objetivos prioritarios proporcionan el centro de atención para las actividades de mejora, que se pueden integrar en el proceso de evaluación.

Una vez identificados los objetivos prioritarios para mejorar el grado de eficacia de la escuela, éstos se integran en el proceso de evaluación haciendo que los profesores desarrollen objetivos de rendimiento que centren su atención en las necesidades identificadas en los objetivos prioritarios. En algunos sistemas escolares, esto se lleva a cabo pidiéndoles a los profesores que consideren la opción de escribir objetivos de rendimiento que aborden necesidades críticas de mejora. Tanto si los objetivos se desarrollan individualmente como si los desarrollan en equipo, es importante que los profesores reflexionen sobre cómo se pueden satisfacer las necesidades de mejora de la escuela y qué aportaciones personales podrían hacer a esta, Valdés (2000).

Utilizar el enfoque basado en equipo para desarrollar objetivos de mejora tiene varias ventajas. En primer lugar, fomenta la confianza y la colegialidad. Crea una

atmósfera en la que los profesores pueden trabajar juntos para desarrollar y perseguir dichos objetivos, los cuales pueden luego servir como base para su evaluación. En segundo lugar, saca parte del proceso de evaluación del despacho del director y lo traslada al lugar donde se desarrolla el trabajo. Una vez que los profesores se han acostumbrado a desarrollar objetivos de rendimiento en equipo, este enfoque lleva menos tiempo que si se desarrollasen los mismos de forma individual con el director. En tercer lugar, a través de este enfoque, la evaluación de profesorado tiene un impacto más visible y significativo sobre la mejora de la escuela que si los profesores trabajasen solos en el desarrollo de sus objetivos de rendimiento. La evaluación de profesorado se considera así algo para mejorar las escuelas, en vez de material de archivo, en Valdés (2000).

Como señala Darling-Hammond, (citado por Stegmann, s.f., p. 3)

La literatura sobre las escuelas eficaces nos proporciona una idea de lo que es posible. Esta ha descubierto que una dirección escolar en la que participan los profesores, que esté basada en la planificación realizada en colaboración, en la solución de problemas de una forma colegiada, y en el intercambio intelectual permanente puede producir enormes beneficios en términos del aprendizaje de los alumnos y del grado de satisfacción del profesorado y su consiguiente retención.

Aunque los profesores en estos contextos pueden o no estar implicados en la revisión del trabajo de sus colegas para propósitos de evaluación formal, no dejan de poner en práctica una forma de evaluación cuando identifican problemas, se observan unos a otros, comparten ideas, y se preguntan: ¿Cómo lo estamos haciendo?

Responsabilidad y Desarrollo Profesionales.

Los maestros y sus asociaciones profesionales son los defensores principales de este punto de vista. Entraña una fuerte visión de la enseñanza como profesión con sus

propios estándares, ética e incentivos intrínsecos para la persona consagrada. Aún cuando las responsabilidades son un elemento clave en este punto de vista, la responsabilidad aquí se refiere fundamentalmente a la profesión y a sus estándares de práctica y ética, más que hacia entidades externas.

Según Stiggins y Duke (1988), (citado en Valdés, 2000), la evaluación de profesorado puede servir a dos propósitos básicos: Responsabilidad y desarrollo profesional. El primero de ellos implica la reunión de datos para determinar el grado en que los profesores han alcanzado niveles mínimos aceptables de competencia y definido los estándares que deben lograr. El interés por la responsabilidad ha tendido a dominar los pensamientos y las acciones de los directivos responsables de la evaluación de los profesores.

El interés de la evaluación para el propósito del desarrollo profesional, sin embargo, ha ido aumentando en años recientes. Dicha evaluación tiene, como foco central de atención, la reunión de datos para ayudar a crecer a aquellos profesores que son, por lo menos, mínimamente competentes en su trabajo.

El potencial de los seres humanos para crecer por sí mismos está limitado por sus estructuras cognitivas, sus experiencias pasadas y su repertorio de capacidades como señala Knox, en Stegmann (s.f.). Una vez que los individuos han agotado sus recursos mentales y emocionales, es poco probable que se sientan motivados para crecer sin la intervención de algún estímulo externo. Dicho estímulo puede darse en forma de juicio de valor de un colega, un directivo, un padre o un estudiante. La retroalimentación

proporcionada por la evaluación puede representar el reto, el desafío para que tenga lugar el crecimiento profesional del docente.

Ahora bien, es importante que se tenga presente, que se puede inhibir el crecimiento como consecuencia de una evaluación que resulte amenazadora, que esté deficientemente dirigida o sea inadecuadamente comunicada.

Para Brock, (1981, citado por Valdés, 2000), existen tres factores que pueden influir en la eficacia de la evaluación diseñada para el desarrollo del profesor:

- Factores contextuales (clima organizativo, recursos, liderazgo, etc.)
- Factores relativos a procedimientos (instrumentos utilizados para la reunión de datos, uso de otras fuentes de retroalimentación, etc.)
- Factores relativos al profesor (motivación, eficacia, etc.)

Stiggins y Duke (1988) a través de la realización de un conjunto de estudios de casos, identificaron las siguientes características del profesor que parecían tener relación con el desarrollo profesional:

- Fuertes expectativas profesionales.
- Una orientación positiva hacia los riesgos.
- Actitud abierta hacia los cambios.
- Deseo de experimentar en clases.
- Actitud abierta ante la crítica.
- Un conocimiento sólido de los aspectos técnicos de la enseñanza.
- Conocimientos sólidos de su área de especialización.

- Alguna experiencia anterior positiva en la evaluación del profesorado.

Estos mismos autores plantearon que las características clave de los evaluadores, para asegurar el crecimiento profesional de los docentes son:

- Credibilidad como fuente de información.
- Tener una relación de cooperación con el profesor.
- Confianza.
- Capacidad para expresarse de un modo no amenazador.
- Paciencia.
- Flexibilidad.
- Fuerte conocimiento de los aspectos técnicos de la enseñanza.
- Capacidad para crear sugerencias.
- Familiaridad con los alumnos del profesor.
- Experiencia pedagógica.
- Sugerencias útiles.

Los autores antes referidos identificaron como importantes dos conjuntos de características de los sistemas de evaluación: Características de los procedimientos de evaluación y características de la retroalimentación para el profesorado.

La primera característica hace referencia al procedimiento de la evaluación, la calidad y su impacto en la propia experiencia evaluativa, basado en las percepciones de los profesores con respecto a su crecimiento profesional, algunas de esas características son las siguientes:

- Claridad de los estándares de rendimiento.
- Grado de consciencia del profesor con respecto a estos estándares.
- Grado en que el profesor considera adecuados los estándares de rendimiento para su clase.
- Uso de observaciones de clases.
- Examen de los datos sobre el rendimiento académico de los alumnos.

Así mismo las características identificadas de la retroalimentación son:

- Calidad de las ideas sobre la mejora.
- Profundidad de la información.
- Especificidad de la información.
- Resumen de la información.
- Grado en que la información era descriptiva.
- Ciclos de retroalimentación para fomentar la atención sobre el mensaje.
- Grado en que la retroalimentación estaba ligada a los estándares.
- Frecuencia de la retroalimentación formal.
- Frecuencia de la retroalimentación informal.

Capítulo 3. Metodología

La evaluación del desempeño docente del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), ha consignado el trabajo del rendimiento docente atendiendo a las exigencias educativas para la mejora de la calidad de la educación. Una de las prioridades ha sido la recuperación de información cuantitativa a través de la aplicación de una encuesta vía electrónica a los estudiantes al final de cada semestre y una autoevaluación que el mismo docente realiza. El puntaje obtenido de acuerdo a los estándares aplicados en la encuesta resume el trabajo que un profesor despliega a lo largo de un semestre en una asignatura dentro del aula.

Se puede argumentar que una actividad tan fundamental como la docencia, debiera tener la suficiente importancia al interior de cada institución y estar imbricada con procesos de formación docente que den cuenta de las fallas y los aciertos de los profesores, pero aún más, podría señalarse que es un indicador de la calidad docente que se manifiesta en un programa de formación. Se espera, idealmente, que la comunicación de los resultados esté dirigida centralmente al profesor para retroalimentar su trabajo en el salón de clase, con la oportunidad debida para que pueda modificarla, si fuera necesario, a favor del aprendizaje de sus estudiantes.

Cabe destacar que la Misión del Instituto de Ciencias de la Educación es “formar recursos humanos para la docencia, la investigación, mejoramiento e innovación educativa bajo esquemas de formación dinámica y flexible en una perspectiva de competencia profesional, servicio y calidad hacia la sociedad y la solución de problemas educativos” (Plan de Desarrollo Institucional del ICE, 2007, p. 20).

En términos institucionales, se puede decir que el desempeño docente, al estar ligado directamente con la misión del Instituto de Ciencias de la Educación, se encuentra situado en un lugar estratégico, debido a que es una actividad primordial en la que se forma a futuros profesionales de la educación.

El problema abordado en esta investigación se sintetizó en la siguiente pregunta: ¿Existe alguna relación entre la actitud de los profesores ante la evaluación del desempeño docente realizada por la Dirección de Educación Superior de la UAEM y la autoevaluación que hacen de su propio desempeño?

Para poder dar respuesta al anterior cuestionamiento se planteó la siguiente metodología.

Enfoque Metodológico

La presente investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, apoyado con técnicas cuantitativas. Se le denomina enfoque holístico porque se precia de considerar el todo, de un determinado contexto, sin reducirlo al estudio de sus partes. Por lo general se utiliza al inicio de la investigación como una forma de obtener la información que permitirá conocer el fenómeno en su totalidad antes de adentrarse a formular preguntas o hipótesis. Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, tales como las descripciones y las observaciones. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad tal y como la observan los actores de un determinado sistema social, (Hernández, 2008).

En términos generales los estudios cualitativos involucran la recolección de datos utilizando técnicas que no pretenden asociar las mediciones con números. Entre las

técnicas utilizadas en este enfoque están la observación no estructurada, las entrevistas abiertas, la revisión de documentos, la discusión grupal, historias de vida y muchas otras. Los estudios cualitativos a diferencia de los cuantitativos no pretenden generalizar a partir de los resultados a poblaciones más amplias ya que no se interesa en obtener muestras representativas. Se fundamentan más en un proceso inductivo, van de lo particular a lo general (Hernández, 2008).

El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividad. El investigador pregunta cuestiones generales y abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe y analiza y los convierte en temas, esto es, conduce la indagación de una manera subjetiva y reconoce sus tendencias personales.

La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones.

La recolección de los datos está fuertemente influida por las experiencias y las prioridades de los participantes en la investigación, más que por la aplicación de un instrumento de medición estandarizado estructurado y predeterminado.

El investigador cualitativo está directamente involucrado con las personas estudiadas y con sus experiencias personales. Su fundamentación es un proceso

inductivo, encargado de explorar y describir; es aplicar un cuestionario a los docentes, analizar los datos obtenidos para sacar conclusiones de la información obtenida. Es recolectar la información requerida por el entrevistador, es obtener las perspectivas y puntos de vista de los docentes, tales como sus emociones, experiencias, su sentir sobre la evaluación de su quehacer docente, frente a sus alumnos, colegas y la propia institución.

Como menciona Hernández (2008), lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades contextos o situaciones en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno de ellos. Se trata de de seres humanos y lo que interesa son conocer los conceptos, percepciones, actitudes, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva.

De acuerdo a lo anterior los datos se recolectan con la finalidad de analizarlos, comprenderlos, para así responder a las preguntas de investigación y generar conocimientos. Esta clase de datos son muy útiles para capturar de manera completa (lo más que sea posible) y sobre todo, entender los motivos subyacentes, los significados y las razones internas del comportamiento humano, Hernández (2008).

Con ello se responderán a los objetivos planteados en la investigación, conocer la actitud de los docentes hacia la evaluación de su desempeño docente, de su percepción y sentir de la misma.

Bajo este enfoque se utilizó el método de escalamiento Likert, ya que con este método se pudo medir la actitud de los docentes; el cuestionario constó de un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios. Se presentó cada afirmación y se

solicitó al maestro que externara su respuesta eligiendo uno de los seis puntos o categorías, a cada punto se le asignó un valor numérico, las categorías fueron: nunca (1), casi nunca (2), algunas veces (3), la mayoría de veces (4), casi siempre (5), siempre (6).

El método de escalamiento Likert fue utilizado para obtener porcentajes acerca de la actitud y percepción de los docentes. El análisis posterior que se llevó a cabo fue una descripción cualitativa, por medio de la cual se pudieron rescatar las reacciones ante la autoevaluación del desempeño docente de los profesores del ICE. Se utilizó este método de escalamiento para medir determinadas actitudes que pudieran arrojar mayor información con respecto al tema de investigación.

El instrumento de autoevaluación docente es un cuestionario que fue elaborado a partir de tres dimensiones, la administrativa y funcionaria; personal y de compromiso institucional; la profesional; para evaluar el desempeño del docente en la resolución de diferentes problemas que se le presenten en el aula. La dimensión administrativa y funcionaria está basada en la puntualidad del docente para las diferentes actividades que realiza dentro de la institución educativa: clases, firmas de entrada y salida, cursos, academias, esto es, cumplir con todas las disposiciones emanadas por parte de la institución. En la dimensión personal y de compromiso institucional se evalúa que el docente asuma el proyecto de la institución, respeto, tolerancia, responsabilidad, obligación, cuidado de sí, relaciones interpersonales, ser críticos y autocríticos, compartir, solidario, positivo, y sentirse parte de la institución. La dimensión profesional es aquella en donde el docente planea sus clases, es un maestro preocupado por el aprendizaje de sus alumnos, que propicia y genera un clima de trabajo adecuado, prepara su material didáctico, está dispuesto a trabajar en equipo, superación profesional, al dialogo, fomenta

la iniciativa de trabajo y de investigación, la participación, ser coherente, comparte sus conocimientos y experiencias, evalúa oportunamente.

Dicho instrumento fue elaborado por la Comisión Académica para la Evaluación del Desempeño Docente, que en la actualidad es la que opera en la UAEM, en donde se discute la reestructuración de los cuestionarios para su posterior aplicación.

El segundo instrumento fue utilizado para medir la percepción de los docentes ante la evaluación de la docencia, en este se incluyeron reactivos como las expectativas que el docente tiene al ser evaluado, si la evaluación del desempeño docente es relevante, del conocimiento al ser evaluados, del saber para que los evalúan, conocimiento del instrumento de evaluación aplicado por la UAEM, de la retroalimentación una vez que son evaluados, resultados de la misma, así como de la forma que se lleva a cabo la evaluación y de la adquisición de una cultura de evaluación.

Este instrumento fue tomado de un cuestionario utilizado en una investigación realizada en la comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. Loredó, Romero e Inda (2008), consideraron varias categorías relacionadas con la experiencia respecto a la vivencia y pensamientos surgidos a partir de la evaluación docente en el posgrado y las propuestas para mejorarlas; la investigación tuvo un carácter exploratorio con una proximidad cualitativa, es por ello la utilización del cuestionario para la presente investigación.

De acuerdo a lo anterior, se consideró que los instrumentos utilizados son confiables dadas las características de su diseño y la utilización en otras investigaciones. La estructura de los mismos no agrede la personalidad del docente, la propia organización de los cuestionarios es propositiva, ya que al profesor se le indican sus debilidades y

fortalezas derivadas de los resultados del instrumento, con la consecuente invitación para la mejora. Con este cuestionario se pudo realizar un análisis de los resultados individuales de los maestros, respetando su privacidad.

Los instrumentos fueron aplicados a la muestra de profesores con ayuda de dos estudiantes que en ese momento estaban realizando servicio social. Antes de la aplicación fue imprescindible pedir permiso al director de la institución, proporcionándole todos los pormenores de la investigación; así mismo se procedió a informar a los maestros por medio de un aviso. Es importante mencionar que a los docentes se les abordó de una manera cordial y se les explicó a detalle el propósito de la presente investigación para que accedieran a su participación.

Participantes

La recolección de los datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. En el caso de los seres humanos en su vida diaria: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan (Hernández, 2008).

Los participantes de la presente investigación fueron los profesores que integran la planta docente del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM, actualmente constituida por 75 maestros de tiempo parcial (dicho número varía de acuerdo al semestre de que se trate) y 18 maestros de tiempo completo, con una formación en Humanidades, principalmente en Educación. Se consideró como muestra representativa para realizar la investigación a los 50 profesores con mayor antigüedad en la institución, para poder

validar la información con su experiencia docente de años y con experiencia en aplicación de la prueba piloto de la evaluación de desempeño docente; ya que si se hubiesen elegido a maestros nuevos en la institución no se hubiese podido obtener información de utilidad para el análisis. Para establecer la muestra se consultaron los expedientes de los profesores para determinar la preparación académica y la antigüedad.

En la Tabla 1 se presentan las características principales de los participantes.

Tabla 1

Características de los profesores participantes

No. de docentes	Preparación Académica	Antigüedad
		Nivel superior
2	Profesor Normalista	5 a 10 años
32	Licenciatura	3 a 24 años
13	Maestría	2 a 24 años
3	Doctorado	2 a 20 años

Instrumentos

De acuerdo a Hernández (2008), en la indagación cualitativa, el instrumento no es una prueba estandarizada ni un cuestionario ni un sistema de medición; es el mismo investigador, que constituye también una fuente de datos. Él genera las respuestas de los participantes al utilizar una o varias herramientas, además recolecta datos de diferentes tipos: lenguaje escrito, verbal y no verbal, conductas observables e imágenes. Su reto mayor consiste en introducirse al ambiente y mimetizarse con éste, pero también en lograr capturar lo que las unidades o casos expresan y adquirir un profundo sentido de entendimiento del fenómeno estudiado.

Los instrumentos aplicados fueron de dos tipos:

El primer instrumento “Autoevaluación del desempeño docente” fue aplicado a los 50 profesores con mayor antigüedad en la institución, para poder validar la información con su experiencia docente de años. El instrumento fue diseñado por una comisión bilateral de 12 integrantes, sindicato académico y rectoría a través de la Dirección de Educación Superior de la Secretaría Académica. La pretensión es evaluar a los docentes y con ello obtener los estímulos para el desempeño docente.

El instrumento utilizado de autoevaluación docente es un cuestionario que fue elaborado a partir de tres dimensiones, la administrativa y funcionaria con 14 reactivos; personal y de compromiso institucional con 20 reactivos; la profesional con 27 reactivos; para evaluar el desempeño del docente en la resolución de diferentes problemas que se le presenten en el aula; el instrumento está basado en la escala Likert, se trata de rescatar las actitudes de los profesores ante las preguntas dadas en el mismo, mismas que están

presentadas en una forma de afirmación o juicio, pidiéndole al docente que responda cada una de ellas de acuerdo a las seis categorías dadas. El instrumento se encuentra en el Apéndice A.

El segundo instrumento “Cuestionario de actitud” fue elaborado para conocer la actitud de los profesores hacia el proceso de evaluación de la docencia, fue aplicado a los 50 profesores con mayor antigüedad en la institución, para poder validar la información con su experiencia docente de años y con experiencia en aplicación de la prueba piloto de la evaluación de desempeño docente. El instrumento fue diseñado por Loredó, Romero, e Inda (2008), es un cuestionario de carácter exploratorio con aproximación, lo que permitió un mayor acercamiento a la situación existente en torno a la evaluación de la docencia, consta de 10 preguntas abiertas que describen las posturas y concepciones surgidas a partir de la evaluación del desempeño de los maestros. Se utilizó el formato de cuestionario con la finalidad de tener contacto con los docentes. El cuestionario se realizó bajo un ambiente favorable para la obtención de las respuestas del mismo, en donde los docentes expresaron sus opiniones, argumentos y actitudes en torno a la temática de interés. El cuestionario, tal como fue aplicado se encuentra en el Apéndice B.

Procedimientos

Los instrumentos fueron aplicados a la muestra de profesores de la institución, se contó con el apoyo de dos alumnos que en ese momento realizaban servicio social para la aplicación del instrumento, se les capacitó de forma muy general en relación a la selección de docentes a aplicar el instrumento, como abordarlos (ser amable, honesto,

sensibles, cooperativos y sinceros), cuál era el fin de la investigación. La notificación de la aplicación del instrumento fue mediante una circular que el director dispuso, en donde se mencionaba el objetivo de la investigación y responsable de la misma. Cabe destacar que la participación de los profesores fue favorable ya que al saber que un miembro de la misma institución estaba realizando la investigación mostraron interés y cooperación.

Hernández (2008), menciona la importancia de negociar el permiso con el director de la institución. En relación con lo anterior, se expuso al director del ICE los objetivos y características del estudio, haciendo mención del planteamiento de la investigación, las razones de elección del contexto, la muestra de estudio propuesta, el tiempo estimado para llevar a cabo el trabajo de campo, la propuesta de uso y divulgación de resultados, entre otros. Así mismo, se invitó personalmente a los maestros a participar en la investigación. Con todo lo anterior se logró la participación activa del director y docentes.

1. El primer instrumento, “Autoevaluación del desempeño docente” fue aplicado con la ayuda de alumnos de servicio social capacitados para ello, se concentraron en ambos turnos de las clases del ICE, ya que muchos de los docentes son contratados por horas y los alumnos de apoyo se dieron a la tarea de buscarlos en el tiempo de sus clases, con ello para eficientar la colección de los datos de los docentes y dar respuesta a la investigación.
2. El segundo instrumento “Cuestionario de actitud” fue aplicado con el consentimiento de los profesores y tomando los resguardos correspondientes para asegurar la confidencialidad de la información. Se informó a los profesores que se estaba

realizando una investigación sobre lo que los profesores piensan del proceso de evaluación y la manera como ellos se autoevalúan. Entre febrero del 2011 y marzo del mismo año, se aplicó el cuestionario a los 50 docentes. La selección de los docentes fue representativa, se cubrieron las diferentes áreas de formación, profesores, licenciados, maestrías, doctorado y antigüedad laboral en el ICE.

En el Instituto de Ciencias de la Educación se aplicaron los instrumentos No. 1 y el No. 2. Para poder conseguir la objetividad de la aplicación se capacitó a dos alumnos de servicio social en el tema y acerca de los instrumentos, ya que a los docentes les causó cierta incertidumbre la aplicación de los mismos.

Para analizar los datos se realizaron Tablas por cada categoría (dimensión) de la autoevaluación docente, para ello se utilizaron las escalas de Lickert, “nunca”, “casi nunca”, “algunas veces”, “la mayoría de veces”, “casi siempre” y “siempre”, de acuerdo a las respuestas dadas por los docentes se hicieron las tablas obteniendo porcentajes de las respuestas. De acuerdo a Hernández (2008), es importante determinar la presencia de cada categoría, así como la frecuencia con la cual aparece en los materiales analizados (cierto sentido cuantitativo). La mayoría de los programas de análisis cualitativo efectúa un conteo de categorías, frases y palabras, además de expresarlo en porcentajes. Lo anterior confirma la selección de la escala Likert método cuantitativo de índole descriptivo, sin perder la naturaleza cualitativa de la investigación.

Se utilizaron tablas con el propósito de describir por medio de porcentajes la experiencia de los docentes estudiados, bajo su óptica, su lenguaje y con sus expresiones, la percepción que tienen al ser evaluados y si han alcanzado una cultura de evaluación.

De la misma forma se realizó también una tabla agrupando todas las respuestas a cada pregunta realizada a los docentes, de esta manera se procedió a analizar las mismas obteniendo los resultados específicos de cada pregunta y que los mismos a su vez serán interpretados para plasmarlos en las conclusiones finales, la finalidad de agrupar los datos fue para obtener una descripción más completa de los mismos, se trato de generar un mayor entendimiento de los datos a analizar, (Tabla Apéndice C).

Capítulo 4. Análisis de Resultados

De los 50 docentes considerados para contestar los instrumentos se tomaron en cuenta 30 cuestionarios de los cuales estaban contestados en su totalidad, el resto de los cuestionarios fueron desechados ya que fueron contestados en parcialidades no obteniendo una confiabilidad para efecto de la investigación, cabe destacar que los 30 cuestionarios representan el 40% del universo, de dicho universo se tomaron en cuenta 50 docentes que representan el 60%, lo cual es una muestra significativa y confiable; los profesores entrevistados fueron los de mayor antigüedad en la institución. Para poder validar la información con su experiencia docente en años y con experiencia en aplicación de la prueba piloto de la evaluación de desempeño docente, se aprobó tomando en cuenta que los cuestionarios estuvieran contestados en su totalidad para obtener el resultado esperado en el objetivo de la investigación, así mismo se consideró que los mismos fueran representativos para un mejor análisis tomándose en cuenta que eran los adecuados para tal fin; los 30 profesores de licenciatura entrevistados entre enero y julio del 2011, imparten clases en las licenciaturas de ciencias de la educación, docencia, comunicación y tecnología educativa, educación física, enseñanza del inglés y francés.

La investigación contribuyó a estimar el desempeño docente y dio a conocer las percepciones de los profesores acerca de la evaluación de su desempeño. Se pretende que los resultados de la investigación impacten a toda la población en su conjunto, sociedad, institución educativa, al propio docente y de manera particular a la comunidad educativa donde se realizó dicha investigación. Es conveniente tener presente que la evaluación de la docencia es una práctica compleja, que involucra aspectos técnicos, académicos y

políticos, los cuales pueden tener consecuencias sociales relevantes, tanto para los profesores como para los estudiantes, Elizalde y Reyes (2008).

En los instrumentos aplicados se conocieron la dimensión administrativa, personal, de compromiso institucional y profesional, así mismo se midió la percepción que los docentes tienen acerca del proceso de evaluación docente que se aplica a nivel institucional.

Encuesta de Autoevaluación Docente

La encuesta de evaluación aplicada a los docentes está constituida por tres dimensiones, la administrativa, personal y compromiso institucional por así como la profesional, la primera contiene 14 ítems, la segunda 20 ítems y la tercera 27 ítems. En la Tabla 2 se presentan dichos ítems categorizados por dimensión.

Tabla 2

Dimensiones de la encuesta de evaluación

Dimensión Administrativa y Funcionaria.	Dimensión personal y de compromiso institucional	Dimensión profesional.
01.-Llegar puntualmente al colegio según horario establecido.	01.-Asumir plenamente el proyecto educativo institucional.	01.-Presentar a mis alumnos los objetivos de la asignatura.
02.-Tomar los cursos en forma oportuna.	02.-Actuar responsablemente en el cumplimiento de mis obligaciones y compromisos.	02.-Planificar tomando en cuenta los intereses de mis alumnos.
03.-Firmar el libro de llegada y salida en forma oportuna.	03.-Cuidar en forma especial mi presentación personal.	03.-Mantener un “clima de trabajo” propicio para el desarrollo de la clase.
04.-Iniciar las clases con un saludo y sólo después que los	04.-Participar activamente en jornadas, encuentros y talleres programados por el colegio.	04.-Preocuparme de que todos mis alumnos aprendan.
	05.-Tomar una actitud positiva	05.-Planificar de acuerdo a la realidad del grupo curso.
		06.-Readecuar las planificaciones según necesidades de los

alumnos estén en silencio.	frente los problemas que afectan la tarea educativa diaria.	alumnos.
05.-Finalizar las clases puntualmente cuidando que la sala quede en óptimas condiciones.	06.-Mantener un trato cordial con todos los integrantes de la comunidad educativa.	07.-Preparar material didáctico adecuado al grupo curso.
06.-Llegar oportunamente a las reuniones y consejos programados.	07.-Tener la autocrítica necesaria para mejorar el trabajo diario.	08.-Registrar oportunamente en el libro de clases los contenidos tratados y las evaluaciones.
07.-Justificar en forma oportuna y con quién corresponda mis inasistencias y atrasos.	08.-Ser capaz de compartir mis éxitos y fracasos.	09.-Entregar en forma oportuna la documentación exigida por las jefaturas.
08.-Avisar oportunamente mi ausencia al trabajo.	09.-Estar siempre dispuesto al diálogo con mis alumnos.	10.-Presentar buena disposición para recibir sugerencias de mis pares y superiores.
09.-Cumplir con todas las disposiciones emanadas de las jefaturas.	10.-Luchar a fondo por conseguir las metas propuestas.	11.-Estar siempre dispuesto al perfeccionamiento y superación profesional.
10.-Velar por el correcto uso de dependencias y materiales puestos a mi disposición.	11.-Hacer saber oportunamente y sin enojo todo aquello que me disgusta.	12.-Entregar a mis alumnos en forma clara, las materias que van a ser evaluadas.
11.-Solicitar el permiso correspondiente para salir eventualmente del establecimiento.	12.-Hacer las cosas a tiempo y no a última hora.	13.-Fomentar la participación y el trabajo grupal de mis alumnos.
12.-Estar dispuesto a participar en todas las actividades que me sean propuestas.	13.-Mantener buenas y cálidas relaciones con mis apoderados.	14.-Probar diferentes metodologías para que mis alumnos trabajen motivados.
	14.-Ser capaz de admitir y reconocer mis errores.	15.-Estar siempre dispuesto a enseñar y orientar, al mismo tiempo, a mis alumnos.
	15.-Destacar permanentemente, los aspectos positivos de mis alumnos.	16.-Estar siempre dispuesto al diálogo con los padres y apoderados.
	16.- Promover e incentivar en mis alumnos, la solución pacífica de los problemas.	17.-Mi preocupación permanente por el entorno y el medio ambiente.
	17.- Atender en forma preferencial a los alumnos con dificultades y problemas.	18.-Fomentar la iniciativa y capacidad creadora de mis alumnos.
	18.- Ser un referente y un buen ejemplo con mi vida personal y profesional.	19.-Destacar la participación y el aporte de todos mis alumnos.
	19.- Tener una salud adecuada y compatible con las exigencias del servicio.	20. Ser permanentemente coherente entre lo que digo y hago.
	20.- Identificarme totalmente con	

13.-Estar dispuesto para ser supervisado por mis superiores.	mi colegio.	21.-Dejar tareas y guías de trabajo cuando deba ausentarme de mi trabajo.
14.-Entregar a los colegas que me suceden, un panorama claro del grupo curso.		22.-Compartir mis conocimientos y experiencias con otros colegas.
		23.-Realizar oportunamente las evaluaciones diagnósticas, formativas y acumulativas.
		24.-Cumplir con cada una de las etapas consideradas en la planificación.
		25.-Emplear en mis clases un lenguaje fluido y claro para mis alumnos.
		26.-Adecuar mi estilo de liderazgo a la situación de la clase.
		27.-Preocuparme por el mejoramiento de logros, de mis alumnos, en las evaluaciones externas.

La universidad como una institución social tiene tres funciones sustantivas, la docencia, la investigación y la difusión y extensión de la cultura, además, la función administrativa que es la base de la organización y funcionamiento de la propia institución, ya que es ahí donde se fijan de manera conjunta las tres funciones anteriores.

La dimensión administrativa es, en este espacio epistemológico donde hay que situar el estudio de la Universidad como un subsistema social, como un organismo social vivo que desborda cualquier tipo de representación formal porque su dinámica interna se nutre de un juego de interacciones e influencias y no de los rótulos formales que correspondan a cada componente del sistema. Es el aspecto humano y funcional, el

aspecto organizativo de las instituciones el que se pone en primer plano y no la estructura formal-nominal de la institución en sí misma aunque tampoco quepa desconsiderar esa dimensión administrativa por cuanto constituye la parte legal y reguladora del funcionamiento de la institución y actúa, por tanto, como estructura de condiciones que enmarcará las posibilidades de desarrollo de las actividades, (Zabalza, 2002).

Fue importante retomar esta dimensión por la dinámica e interacción que se tiene al interior de la institución en donde el docente es el principal actor, en el cual enmarca la función y desarrollo de las actividades sustantivas de la educación. Se presenta a continuación la Tabla 3 en donde se observa que los porcentajes mayores se encuentran en las categorías de *casi siempre* y *siempre*, dando como resultado en el análisis de los datos que los docentes cumplen con sus funciones administrativas, que están comprometidos con la institución, con los compañeros docentes y alumnos, así mismo son responsables y están dispuestos a seguir con su formación profesional.

De esta dimensión se obtuvieron los resultados que se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3

Resultados porcentuales de la Dimensión Administrativa y Funcionaria

Ítems	Mayoría de veces	Casi siempre	siempre	Algunas veces
1. Llegar puntualmente al colegio según horario establecido	22%	42%	36%	
2. Tomar los cursos en forma oportuna	15%	54%	31%	
3. Firmar el libro de llegada y salida en forma oportuna.	14%	57%	29%	

4.	Iniciar las clases con un saludo y sólo después que los alumnos estén en silencio.		42%	58%	
5.	Finalizar las clases puntualmente cuidando que la sala quede en óptimas condiciones	7%	64%	29%	
6.	Llegar oportunamente a las reuniones y consejos programados	7%	54%	31%	
7.	Justificar en forma oportuna y con quién corresponda mis inasistencias y atrasos	7%	55%	31%	8%
8.	Avisar oportunamente mi ausencia en el trabajo		37%	55%	7%
9.	Cumplir con todas las disposiciones emanadas de las jefaturas		14%	86%	8%
10.	Velar por el correcto uso de dependencias y materiales puestos a mi disposición		7%	93%	
11.	Solicitar el permiso correspondiente para salir eventualmente del establecimiento		7%	93%	
12.	Estar dispuesto a participar en todas las actividades que me sean propuestas		42%	58%	
13.	Estar dispuesto para ser supervisado por mis superiores			100%	
14.	Entregar a los colegas que me suceden, un panorama claro del grupo curso		58%	42%	

De acuerdo a la dimensión anterior se puede concluir que los docentes poseen una alta disponibilidad para ser evaluados en cuanto a su tarea docente, de participación y comprometidos con la administración, accediendo a ser supervisados por la misma institución sin tener ningún problema con ello.

La Dimensión personal y de compromiso institucional, está integrada por 20 ítems. Esta dimensión representa la práctica docente, la práctica humana de las cuales el docente tiene diferentes cualidades y características propias, como sus ideales, motivos, proyectos de vida personal que dan orientación a la vida profesional, todo ello vinculado a la toma de decisiones en su quehacer profesional y de vida cotidiana.

Ésta misma dimensión hace referencia a la forma en que los sujetos asumen la relación de concesiones que existe entre las autoridades educativas institucionales y estatales. La relación de concesiones implica un proceso de intercambio en el que la cooperación es obtenida y expresada en acuerdos y convenios con las autoridades de la institución. El grado de compromiso institucional es influido y limitado por la percepción que los académicos tienen sobre los beneficios que están obteniendo en ese intercambio, (Ayala, 2011).

En la Tabla 4 puede observarse que los resultados en donde se obtuvieron los más altos porcentajes fueron en las categorías de *casi siempre* y *siempre*.

Tabla 4

Resultados porcentuales de la Dimensión Personal y de Compromiso Institucional

Ítems	Mayoría de veces	Casi siempre	Siempre	Algunas veces	Casi nunca
1. Asumir plenamente el proyecto educativo institucional.	3 %	37 %	60 %		
2. Actuar responsablemente en el cumplimiento de mis obligaciones y compromisos.		28 %	72 %		
3. Cuidar en forma especial mi presentación personal.		52 %	48 %		
4. Participar activamente en jornadas, encuentros y		60 %	30 %	4 %	6 %

talleres programados por el colegio.					
5.	Tomar una actitud positiva frente los problemas que afectan la tarea educativa diaria.	3%	29 %	68 %	
6.	Mantener un trato cordial con todos los integrantes de la comunidad educativa.		20 %	80 %	
7.	Tener la autocrítica necesaria para mejorar el trabajo diario.	7%	53 %	40 %	
8.	Ser capaz de compartir mis éxitos y fracasos.	20 %	56 %	24 %	
9.	Estar siempre dispuesto al diálogo con mis alumnos.		18 %	82 %	
10.	Luchar a fondo por conseguir las metas propuestas.	12 %	25 %	63 %	
11.	Hacer saber oportunamente y sin enojo todo aquello que me disgusta.	23 %	50 %	20 %	7 %
12.	Hacer las cosas a tiempo y no a última hora.	6 %	50 %	40 %	4 %
13.	Mantener buenas y cálidas relaciones con mis apoderados.		32%	64 %	4 %
14.	Ser capaz de admitir y reconocer mis errores.	10 %	32 %	58 %	
15.	Destacar permanentemente, los aspectos positivos de mis alumnos.	6 %	38 %	56 %	
16.	Promover e incentivar en mis alumnos, la solución pacífica de los problemas.	3 %	27 %	70 %	
17.	Atender en forma preferencial a los alumnos con dificultades y problemas.	4 %	52 %	40 %	4 %
18.	Ser un referente y un buen ejemplo con mi vida personal y profesional.		48 %	42 %	10 %
19.	Tener una salud adecuada y compatible con las exigencias del	4 %	50 %	42 %	4 %

servicio.

20. Identificarme totalmente con mi colegio.	8 %	31 %	69 %
--	-----	------	------

De lo anterior se puede recuperar que en la segunda dimensión, los docentes están comprometidos y que asumen a su vez la relación de concesiones e intercambio en la cooperación con el compromiso personal e institucional, obteniendo las respuestas en las categorías *siempre* y *casi siempre* de los cuestionamientos. Cuentan con una actitud responsable y de compromiso para la realización de sus tareas y obligaciones dentro de la institución, participan activamente en jornadas, encuentros y talleres programados por el ICE, son positivos ante los problemas educativos que viven a diario, son autocríticos en mejora del trabajo diario, consiguen las metas propuestas, son docentes positivos porque afrontan y ayudan a afrontar a sus alumnos las problemáticas académicas que se presentan durante la vida escolar, están dispuestos al dialogo con sus alumnos, reconocen a los alumnos destacados, son un ejemplo para sus alumnos, al igual que con sus colegas mantienen un trato cordial y de compromiso social. Se pudo constatar que estos docentes se identifican totalmente con el ICE.

La dimensión profesional está representada con aquellas acciones que surgen entre los estudiantes y los académicos como resultado de los esfuerzos orientados a la transmisión, generación y aplicación de conocimientos. Una parte de la relación que existe es también afectiva, los profesores tienden a preferir los grupos con los que sienten mayor comodidad para el trabajo docente por la disposición que los estudiantes muestran

para mantener la relación de concesiones recíprocas que favorezcan el aprendizaje, (Ayala, 2011).

La Tabla 5 presenta los resultados obtenidos de la Dimensión Profesional, los docentes contestaron en su mayoría en las categorías de *casi siempre* y *siempre* de donde se desprende que el docente es responsable y que tiene un alta disponibilidad para ayudar a sus alumnos en todas las problemáticas académicas, trata de que sus alumnos sean participativos y se integren en un clima de colaboración, siempre está dispuesto a seguir preparándose profesionalmente en su área disciplinar.

Se pudo constatar que de la dimensión anterior los resultados son los que se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5

Resultados porcentuales de la Dimensión Profesional

Ítems	Mayoría de veces	Casi siempre	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
1. Presentar a mis alumnos los objetivos de la asignatura.		12%	88%			
2. Planificar tomando en cuenta los intereses de mis alumnos.	14%	30%	50%	3%	3%	
3. Mantener un “clima de trabajo” propicio para el desarrollo de la clase.		22%	78%			
4. Preocuparme de que todos mis alumnos aprendan.		26%	74%			
5. Planificar de acuerdo a la realidad del grupo curso.		28%	68%	4%		
6. Readecuar las planificaciones según necesidades de los alumnos.	6%	36%	58%			
7. Preparar material	3%	65%	32%			

	didáctico adecuado al grupo curso.					
8.	Registrar oportunamente en el libro de clases los contenidos tratados y las evaluaciones.	12%	49%	31%		4%
9.	Entregar en forma oportuna la documentación exigida por las jefaturas.	10%	33%	37%	10%	
10.	Presentar buena disposición para recibir sugerencias de mis pares y superiores.		40%	60%		
11.	Estar siempre dispuesto al perfeccionamiento y superación profesional.		18%	82%		
12.	Entregar a mis alumnos en forma clara, las materias que van a ser evaluadas.	4%	26%	70%		
13.	Fomentar la participación y el trabajo grupal de mis alumnos.	3%	24%	73%		
14.	Probar diferentes metodologías para que mis alumnos trabajen motivados.	9%	41%	47%	3%	
15.	Estar siempre dispuesto a enseñar y orientar, al mismo tiempo, a mis alumnos.		20%	80%		
16.	Estar siempre dispuesto al diálogo con los padres y apoderados.	8%	28%	61%		3%
17.	Mi preocupación permanente por el entorno y el medio ambiente.	16%	30%	54%		
18.	Fomentar la iniciativa y capacidad creadora de mis alumnos.	3%	35%	62%		
19.	Destacar la participación y el aporte de todos mis alumnos.		20%	80%		
20.	Ser permanentemente coherente entre lo que digo y hago.		42%	58%		
21.	Dejar tareas y guías de trabajo cuando deba ausentarme de mi trabajo.	7%	56%	31%	3%	3%
22.	Compartir mis conocimientos y experiencias con otros colegas.	6%	40%	48%	6%	

23. Realizar oportunamente las evaluaciones diagnósticas, formativas y acumulativas.	14%	43%	40%	3%	_____
24. Cumplir con cada una de las etapas consideradas en la planificación.	3%	56%	38%	3%	_____
25. Emplear en mis clases un lenguaje fluido y claro para mis alumnos.	6%	44%	50%		_____
26. Adecuar mi estilo de liderazgo a la situación de la clase.	3%	57%	40%		_____
27. Preocuparme por el mejoramiento de logros, de mis alumnos, en las evaluaciones externas.		51%	49%		_____

En la dimensión anterior se pudo confirmar que el docente realmente está comprometido en sus acciones académicas, comparte con alumnos y pares el crecimiento profesional en la generación y aplicación del conocimiento.

Así mismo es un planificador de sus clases de acuerdo al interés de sus alumnos, donde propicia un clima favorable en su aula de clases, es un docente responsable y comprometido con que sus alumnos construyan y generen sus propios conocimientos, es abierto a las críticas constructivas de su labor docente con el fin de mejorarlas y perfeccionarlas.

Es capaz de dirigir y orientar a sus alumnos en mejora de su formación integral, tiene un alto compromiso con las academias con espíritu de participación y colaboración para llevar a cabo oportunamente las labores propias de la institución, llámense evaluaciones, generación y aplicación de conocimientos, elaboración de materiales didácticos, el cuidado de sí y de sus congéneres, es un docente líder.

Mantiene un clima de trabajo propicio para el desarrollo de las clases, registra oportunamente trabajos y evaluaciones, tiene disposición para recibir y aceptar

sugerencias de sus pares y superiores, fomenta el trabajo grupal, muestra preocupación por el entorno y medio ambiente, fomenta la capacidad de iniciativa, destaca la participación y aporte de sus alumnos, ser coherente entre lo que dice y hace.

El instrumento para medir la percepción de los profesores ante la evaluación de la docencia se aplicó a una muestra representativa de los docentes en la presente investigación, se obtuvieron casi en su totalidad las respuestas a los cuestionamientos que se describen a continuación, fue un instrumento de corte cualitativo.

Instrumento de Percepción de los Profesores ante la Evaluación de la Docencia

En este instrumento se consideraron diez indicadores relacionados con la cultura de evaluación docente y fueron los siguientes:

- ¿Qué expectativas genera en usted la evaluación de desempeño docente?
- ¿Consideras relevante la aplicación de la evaluación de desempeño docente en la Institución?, ¿Porqué?
- ¿Se le comunicó que iba a ser evaluado?
- ¿Sabe para qué se evalúa a los docentes?
- ¿Conoce el cuestionario de evaluación docente que llenan los alumnos?
- ¿Alguien comenta los resultados de su evaluación con usted?
- ¿Está de acuerdo en la forma como se realiza la evaluación educativa?
- ¿Le causa alguna molestia el ser evaluado?

- ¿Qué opina de la forma de evaluar al docente en la institución?
- ¿Cree que ha adquirido una cultura de la evaluación docente?

De acuerdo a las respuestas de la primera pregunta que comprende las expectativas que genera la evaluación en el desempeño docente, la percepción de los docentes sobre la evaluación fue que ésta es útil para conocer los aciertos y desaciertos en su práctica, promover el desarrollo profesional para enriquecer al alumno por medio de experiencias obtenidas a través de la capacitación académica; aprender de los errores, crear conciencia y considerar la retroalimentación para la mejorar en ellos. Así mismo, los procesos de evaluación permiten la mejora continua y contribuyen a la toma de decisiones; ya sea en la formación permanente del profesor o bien para promover el desarrollo profesional.

Conocer los resultados de la evaluación del desempeño docente impacta a los propios profesores, alumnos e institución, ya que gracias a ellos se pueden mejorar las acciones. Como ejemplo, se puede señalar la propuesta del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), en la cual se identificaron, entre otros, los siguientes fines de los sistemas de evaluación: Informar a la opinión pública sobre la calidad educativa, generar cultura social de la evaluación, analizar el peso del factor docente en los aprendizajes e influir en la formación, capacitación y desempeño de los maestros, Elizalde y Reyes (2008).

En cuanto a la relevancia de la evaluación del desempeño del docente en la institución se concluyó que es la única manera de hacer una valoración de los logros o limitaciones, además de que permite identificar necesidades y problemas. De acuerdo a lo anterior, Llarena (1991) menciona lo siguiente:

La evaluación es una estrategia académica que permite identificar y atender en forma pertinente los problemas asociados al desempeño académico y profesional de los docentes, con la finalidad de verificar, retroalimentar y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. (p. 22)

Con base en este enfoque, la evaluación de los profesores debería trascender los procesos de ingreso y promoción.

En otro sentido, la evaluación representa el interés de la institución por conocer las debilidades y fortalezas del desempeño docente y el impacto que puede tener en la práctica docente, en los alumnos, es decir, mediante ello se puede conocer el contenido de las asignaturas que se están impartiendo que es una de las misiones que toda institución debe considerar y que por lo tanto aporta al docente elementos de mejora en el quehacer profesional y personal; como menciona Caballero (1992), es una reflexión del docente hacia su propia actividad que le permitirá una mejora en su desempeño, autoanalizando sus fallos y aciertos, corrigiendo aquello que pueda mejorar su labor dentro del aula

Así mismo, respecto a si se les comunica en tiempo y forma que van a llevar a cabo la evaluación docente, la mayoría de profesores señalaron que sí son comunicados y una minoría respondió negativamente, así como también algunos de ellos opinaron que es una actividad periódica a la cual ya están acostumbrados, sobre todo aquellos docentes que tienen mayor permanencia en la institución, es decir, profesores de tiempo parcial (PTP) y profesores de tiempo completo (PTC).

El siguiente momento consistió en conocer si el docente sabe el propósito de la evaluación, con lo que se obtuvieron los siguientes resultados: Algunos de ellos

comentaron que el propósito de la evaluación docente, según su percepción, es el mejoramiento del ejercicio profesional, la mejora de la calidad educativa; algunos otros mencionaron que para conocer si el perfil del profesor es congruente con la materia que imparte, para conocer el desempeño de la institución, darse cuenta de las fortalezas y debilidades como docente, así como también lo consideran un mecanismo oficial para ser tomado en cuenta en la asignación de materias para semestres posteriores.

En lo concerniente a si el docente conoce el instrumento que se aplicó a los alumnos para la evaluación del profesorado, la mitad de los profesores opinó que sí lo conoce, otros opinaron que les envían el informe generado a partir de esa evaluación, lo cual es indicativo de que sí están familiarizados con el instrumento.

Otro indicador consistió en la existencia de una retroalimentación una vez que los resultados de su evaluación son proporcionados, los docentes comentaron que es escasa, 17 docentes del total contestaron que no les comentan los resultados de la evaluación, otros dijeron que solo les entregaron el instrumento pero no ha habido una retroalimentación, y que además quisieran enterarse para hacer adecuaciones necesarias; algunos de los profesores se enteran al recibir un sobre sellado con sus resultados, pero ninguna autoridad del instituto les comenta los mismos, únicamente existen pláticas informales entre el grupo de docentes para compartir sus resultados de la evaluación.

En lo que se refiere a si les causa alguna molestia al ser evaluados, casi en su totalidad mencionaron que no les molesta, sin embargo consideraron que es importante que se efectúe la evaluación para la mejora de los procesos académicos de la institución.

Otro elemento fue la forma de evaluar al docente por parte de la institución; los maestros en su mayoría contestaron que hace falta afinar los procesos de la evaluación,

que no sea una actividad a la ligera, es un proceso voluntario por lo que en ocasiones hay poca participación, buscar que no sea demasiado subjetiva, la entrega de resultados debiera de ser más rápida, es relevante efectuarla y que los resultados deberían servir para el mejoramiento de la academia y considerar no solo la opinión de los alumnos y que exista un proceso de retroalimentación.

Por último, se les preguntó a los docentes si habían adquirido una cultura de evaluación, ocho profesores del total de encuestados opinaron que no han adquirido una cultura de evaluación pero la mayoría de ellos si cree que la ha adquirido. Sin embargo, los maestros consideraron que es necesario ampliarla en un ámbito de intercambio académico e institucional para que no se reduzca a un mero ejercicio; aunque falta un proceso más eficaz para realizarla y acostumbrarse a ella. También mencionaron que no se está avanzado en el proceso, solo está la evaluación de rigor para lograr reconocimiento en función a lo que se debe hacer, más no exigen evaluación institucional de los aprendizajes en un sentido amplio, de la enseñanza. Muchos docentes no le dan a la evaluación la importancia que debe tener, pero algunos creen que si no son evaluados no podrán continuar con su formación profesional y contribuir a la mejora de la calidad educativa de la institución.

En relación con lo anterior, en Bolsegui y Fuguet (2006) y UNESCO (1996, 1998) se propone la necesidad de fomentar una cultura de evaluación en las IES, en donde se promueva la calidad, la evaluación y la acreditación, a través de la autoevaluación, autorregulación y acreditación estatal. Para lograr este objetivo se plantea, como acción estratégica, dedicar un gran esfuerzo orientado a introducir una

cultura de evaluación a través de la participación de las comunidades académicas, para garantizar el cumplimiento de objetivos y metas.

De acuerdo a lo descrito, Stiggins y Duke (1988) señalan que es de importancia en la evaluación los procedimientos y la retroalimentación, sin embargo los docentes de la UAEM la observan como una actividad eventual que es desarrollada por la IES.

La primera característica hizo referencia al proceso de evaluación, la calidad y su impacto en la propia experiencia evaluativa, basado en las percepciones de los profesores con respecto a su crecimiento profesional. Algunas de esas características fueron las siguientes: Claridad de los estándares de rendimiento, grado de consciencia del profesor con respecto a estos estándares, grado en que el profesor considera adecuados los estándares de rendimiento para su clase, uso de observaciones de clases y examen de los datos sobre el rendimiento académico de los alumnos.

Así mismo las características identificadas sobre la retroalimentación fueron: Calidad de las ideas sobre la mejora, profundidad de la información, especificidad de la información, resumen de la información, grado en que la información era descriptiva, ciclos de retroalimentación para fomentar la atención sobre el mensaje, grado en que la retroalimentación estaba ligada a los estándares, frecuencia de la retroalimentación formal y frecuencia de la retroalimentación informal.

Existe una relación entre el sentido de mejora de los docentes para su práctica laboral y el desencanto que es percibido ante la retroalimentación del Instituto de Ciencias de la Educación ya que se comprobó que la mayoría de los docentes se

encuentran comprometidos con su labor y con la mejora de ésta, así mismo perciben que su retroalimentación no es la adecuada, esto se pudo constatar en las respuestas proporcionadas por los profesores, por lo que es coincidente en los resultados presentados.

Las coincidencias que se pudieron rescatar de ambos instrumentos fueron que los docentes tienen una alta disposición para participar en las actividades que les proponen en la institución, así mismo están de acuerdo en ser supervisados por sus superiores. Se pudo constatar que el maestro está dispuesto a ser evaluado, ya que se asume como responsable por el cumplimiento de las obligaciones y compromisos con la institución.

También es un maestro que es autocrítico y que permite la evaluación en pro de su labor docente, cabe destacar que los resultados de la dimensión profesional se triangularon con las respuestas del cuestionario, en donde se observó que los docentes, en su mayoría, se encuentran de acuerdo en ser evaluados y consideran a la evaluación como una motivación para su constante formación y superación profesional.

Capítulo 5. Conclusiones

La presente investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo para la recolección de los datos, apoyado en el método de escalamiento Likert, mediante la observación y descripción en el proceso de evaluación que viven los docentes en el Instituto de Ciencias de la Educación. Los docentes a quienes les aplicaron los instrumentos fueron aquellos que tienen mayor antigüedad en la institución, con el objetivo de conocer y recabar su perspectiva, puntos de vista, emociones, experiencias y sobre todo su sentir acerca de la cultura de evaluación.

Discusión de los Resultados

De las aportaciones otorgadas, los docentes mencionaron estar de acuerdo en las funciones de organización del Instituto de Ciencias de la Educación, donde se pudo constatar que asumen plenamente el proyecto educativo institucional, el docente está conforme y de acuerdo en relación con su trabajo académico.

Así mismo, ante el proyecto institucional, mantienen una actitud positiva, un trato cordial entre los pares, existe diálogo con las autoridades, son participativos en su superación académica, tratan de cumplir sus metas asumiendo el rol que les corresponde.

Consecuente a lo anterior se destaca la investigación realizada en los institutos pedagógicos de Caracas, en donde precisamente, la cultura de evaluación apunta hacia una nueva visión de la evaluación y de las prácticas que se desarrollan en estos institutos, para adecuarse a los grandes retos y desafíos que se imponen en la actualidad, Bolsegui y Fuguet (2006).

De acuerdo a lo anterior se destaca que en esta investigación los docentes del ICE sugirieron que la evaluación sea un proceso permanente, participativo, además de considerarlo esencial en el quehacer institucional. Bolsegui y Fuguet (2006) proponen que la evaluación debe convertirse en una nueva cultura de participación, de carácter progresivo, que evolucione continuamente, comprende la acción de carácter empírico y los conocimientos relacionados con las prácticas, tradiciones, creencias que subyacen en el desempeño de los actores.

Así mismo, los maestros del ICE reconocieron sus áreas de oportunidad, sus fortalezas y debilidades en el proceso áulico, se identifican con la institución, incentivan a sus alumnos, atienden problemáticas individuales así como de grupo y pretenden ser un ejemplo para sus estudiantes.

La mayoría mantienen una actitud profesional, ya que mencionaron que su principal preocupación es que sus alumnos aprendan, se ajustan a la dinámica administrativa en cuanto a los procesos formales de horarios y calendarios, planean sus asignaturas y proyectan sus objetivos y metas, procuran un clima de trabajo favorable, llevan un seguimiento de sus actividades, aplican evaluaciones diagnósticas y sumativas, readecúan sus tareas de acuerdo a la necesidades y situaciones de grupo, tienen bien claro los procesos de evaluación en sus clases, fomentan el trabajo grupal, son conscientes de que sus alumnos deben de ser creativos y a su vez motiva a la misma, promulgan por un trabajo grupal y colaborativo, reconocen el trabajo de sus estudiantes. Lo anterior llevo a concluir que los profesores están comprometidos en sus acciones académicas, para ellos mismos y con sus alumnos, compartiendo el crecimiento profesional con sus pares en la

generación y aplicación del conocimiento, son docentes comprometidos también con la institución.

Bolsegui y Fuguet (2006), consideran que la cultura de evaluación es un concepto en desarrollo, vinculado a una teoría de acción en evaluación, a la necesidad de repensar la evaluación y sus prácticas; a un cambio de actitud y de apreciación hacia la evaluación. Cabe destacar que de acuerdo a las respuestas del cuestionario, los docentes del ICE están tratando de implementar un cambio de actitud hacia la evaluación del desempeño docente, moviéndose hacia una cultura de evaluación.

Bolsegui y Fuguet (2006), enfatizan que el desarrollo de una cultura de evaluación bien pudiera aportar beneficios a las instituciones universitarias; con objeto de analizar y propiciar experiencias referidas a las prácticas y compromisos adquiridos en materia de evaluación.

*Descripción de la Actitud de la Evaluación, Autoevaluación y de su propio
Desempeño Docente.*

Respecto a los procesos de evaluación, los profesores reconocieron que se tratan de procedimientos para conocer los aciertos y desaciertos en su práctica docente, permitiéndole una mejora permanente y continua, con la consiguiente toma de decisiones.

Así mismo, definieron a la evaluación como un proceso de valoración donde se identifican logros y limitaciones, además de necesidades y problemáticas; como menciona Caballero (1992), el docente lleva a cabo una reflexión hacia su propia

actividad que le permitirá una mejora en su desempeño, ya que los profesores son capaces de autoanalizar sus fallos y aciertos, corrigiendo aquello que pueda mejorar su labor dentro del aula.

Todo lo anterior confirmó que el docente es comunicado sobre el proceso de evaluación de manera oportuna, sin embargo considera al proceso como un elemento primordial para apoyar y mejorar su trabajo docente, así mismo señalaron que este proceso debe ser retroalimentado de manera más puntal, ya que mencionaron que efectivamente no hay una retroalimentación de los resultados de la evaluación. Dicha retroalimentación debiera señalar las fortalezas y debilidades individuales, que lleven a una valoración personal y profesional, que consecuentemente sea el punto de partida para tomar decisiones en esos dos niveles.

A nivel institución se concluyó que se debe visualizar al proceso de evaluación docente como un proceso integral, en donde además de valorar el aspecto personal y profesional, éste debe de ser un proceso legitimado y normado, no como mero requisito de voluntades, ni para responder a políticas institucionales o modas del momento, asumiendo la responsabilidad del proceso tanto docentes como institución, ya que para la misma implica mejoramiento de salarios y niveles, procesos de formación, capacitación y actualización, otorgamiento de plazas, la garantía y permanencia de los docentes.

A final de cuentas lo que se busca es proporcionar mayores elementos a los profesores para que incidan en mayor medida en la formación de profesionales. La lógica en esto es que si la evaluación es continua, la formación también debería ser continua. Desde este punto de vista, la aportación del gobierno federal tendría que incidir en

programas nacionales no sólo de evaluación docente, sino también de formación docente, atendiendo a la diferenciación y necesidades institucionales, Luviano (2002).

Consecuentemente, el proceso de evaluación le implica al docente una actualización permanente y de superación continua, ya que de acuerdo a los resultados, el profesor cuenta con la disponibilidad e interés de responder a las exigencias para con la institución.

En cuanto a la apropiación de una cultura de evaluación de los docentes, a nivel global el 66.66% consideraron que sí la han adquirido, sin embargo se considera necesario continuar promoviendo los procesos de evaluación con la finalidad de incrementar el nivel de conciencia y necesidad de la evaluación hasta adquirir una cultura permanente, ya que esto no refleja necesariamente la adquisición efectiva de una cultura de evaluación en el Instituto de Ciencias de la Educación.

Para ello en Bolsegui y Fuguet (2006) y UNESCO (1996, 1998) se propone la necesidad de fomentar una cultura de evaluación en las IES, en donde se promueva la calidad, la evaluación y la acreditación, a través de la autoevaluación, autorregulación y acreditación estatal. Para lograr este objetivo se plantea, como acción estratégica, dedicar un gran esfuerzo orientado a introducir una “cultura de evaluación” a través de la participación de las comunidades académicas, para garantizar el cumplimiento de objetivos y metas.

Validez Interna y Externa

Respecto al grado de confianza del proceso en el que se llevó a cabo la investigación, se puede decir que se desarrolló en un clima de participación primeramente

por parte de la dirección, otorgando el permiso para la aplicación de la encuesta. Cabe señalar que en esos momentos los docentes del ICE estuvieron sumamente ocupados participando con otras encuestas, desafortunadamente debido a esto algunos de los profesores no participaron en esta investigación.

En un inicio la propuesta de la investigación se enfocó a encuestar a 50 docentes, de los cuales se rescataron 30 encuestas por lo que se logró recuperar el 60 % de la totalidad de las mismas, el proceso se realizó sin ningún contratiempo en su aplicación.

Los dos alumnos que apoyaron en la investigación fueron capacitados para la aplicación del instrumento, desde cómo abordar al docente, darles una breve explicación de la investigación, para qué y quien era el beneficio de la misma,

Se considera la información como válida debido a que se trianguló la misma a través de las respuestas del cuestionario y de las respuestas a la encuesta semiestructurada, comprobando coincidencias.

Alcances y Limitaciones

De lo anterior cabe destacar las limitantes que se presentaron en el desarrollo de la investigación y fueron las siguientes: el tiempo fue la mayor limitante para la investigación, ya que en su mayoría los docentes son profesores de tiempo parcial (PTP), es decir que tienen que desplazarse hacia otros centros de trabajo, esto implicó invertir demasiado tiempo en la búsqueda de los profesores en sus diferentes horarios.

Otro aspecto que se presentó fue que al momento de aplicar los instrumentos de esta investigación, al mismo tiempo se estaban efectuando otras investigaciones por parte de la institución y el docente presentó una resistencia al sentirse saturado. Otra restricción

presentada fue que, algunos docentes contestaron a la ligera, por lo que se desecharon algunos instrumentos reduciéndose la muestra de la investigación.

Sugerencias para Estudios Futuros

De los hallazgos encontrados se sugiere desarrollar estudios relacionados con propuestas de retroalimentación de la evaluación docente a fin de encontrar información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje desempeñado y de qué manera puede ser mejorado. Lo anterior servirá para poner en marcha diferentes mecanismos formativos de retroalimentación que ayuden al profesor a mejorar su desempeño, contribuyendo así a mejorar la calidad de la enseñanza universitaria, Ramírez (2003).

Otra vertiente de estudios futuros relacionados con el tema de la presente investigación, tiene que ver con estudios de impacto de la evaluación, esto es, indagar sobre diferentes estándares e indicadores relacionados con el desempeño docente y su impacto en el mejoramiento de la escuela, de la enseñanza dentro del aula, en el desarrollo profesional, de planificación y colaboración en la solución de problemas educativos, de contenidos.

Así también se propone realizar una investigación relacionada con la cultura de evaluación por parte de los alumnos ya que permitiría investigar sobre una mejor retroalimentación al docente, así como también conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre los procesos de valoración de sus profesores.

La evaluación de la docencia seguirá siendo un tema de sumo interés en la discusión de la enseñanza en la universidad del futuro, esperemos que las experiencias de

evaluación marquen la pauta para construir una enseñanza de calidad que satisfaga tanto a los profesores como a los estudiantes, (Beltrán, Elizalde y Torquemada, 2003).

Referencias

- Aleamoni, L. (1987). Student ratings of instruction. En: J. Millman (Ed.), *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Alonzo, D.L, Bolaños, L.A y Gómez, R. (2009). La evaluación y acreditación en las instituciones de educación superior mexicanas. Recuperado de www.quadernsdigitals.net/datos_web/.../r.../10838.html.
- Aréchiga, U., H. (2003). Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México. *COPAES*, México. Recuperado de www.minedo.gob.pe/dcu/files/acreditaEva/Mexico.doc
- Ayala, S., F. (2011). Los valores vinculados con el trabajo académico en formadores de docentes. Consultado el 18 de septiembre del 2011 de www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area...16/.../0511-F.pdf
- Baeza, J., Pérez, M. y Reyes, L. (2006). Estándares de desempeño docente. Sistematización de contenidos para su operacionalización. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 1-16. Recuperado de www.oei.es/docentes/articulos/estandares_desempeno_docente_reyes
- Beltrán, M., R., Elizalde, L., L. y Torquemada, G., A. (2003). La Evaluación de la Docencia en las Universidades Mexicanas. *Revista de la Educación Superior* XXXII (3).

- Bolseguí, M. y Fuguet, A. (2006). Cultura de Evaluación: Una aproximación conceptual. *Investigación y Postgrado*, 21 (001), 77-98.
- Caballero, R. (Ed.). (1992). Paradigmas de la evaluación docente. La evaluación docente. *Problemas y Perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Campos, R., G. (2009). La evaluación de los docentes en educación superior. Asunto en manos de los happy few. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(5), 1-9.
- Catalán, J. y González. M. (2009). Actitud hacia la evaluación del desempeño docente y su relación con la autoevaluación del propio desempeño, en Profesores Básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo. *Psyke*, Noviembre, 97-112.
- Comisión académica del instituto de ciencias de la educación (ICE). (2007). *Plan de Desarrollo institucional del instituto de ciencias de la educación ICE, de la Universidad Autónoma Del Estado De Morelos*. Cuernavaca, Morelos: ICE, UAEM.
- Comisión Académica para la Evaluación del Desempeño Docente (2007). *Modelo de evaluación al desempeño docente*. Secretaría Académica, Dirección de Educación Superior. (Versión ejecutiva). Recuperado de <http://www.uaem.mx>.
- Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes [Versión Electrónica], *Revista Electrónica de Investigación Educativa Especial*, 12, (2), 1-13.

French-Lazovick, G. (1987). Peer review. Documentary evidence in the evaluation of teaching. En: Millman, J. (Ed.), *Handbook of teacher evaluation*(pp. 73 – 89). Beverly Hills: Sage Publications.

García, R. J.M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid, España:

Síntesis.

García, V. A. (1996). Las nuevas tecnologías en la formación del profesorado. En Tejedor y Valcárcel (Eds.), *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación* (pp. 185-199). Madrid, España: Narcea.

Hernández, S. (2008). *Metodología de la investigación* (4^a ed.) Distrito Federal, México:

Mc Graw Hill.

Ibarrola, M. (1992). La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo sui generis de la educación superior en México. *Comités Interinstitucionales para La Evaluación de la Educación Superior CIIES, México*, (7), 63-71. Recuperado de http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/documentos/materiales_de_apoyo/serie7.pdf

Jiménez, M. (2010). Cuatro Modelos de Evaluación Docente. *Revista de psicología científica*, 13. Recuperado de: Psicologíacientífica.com

- Lafourcade, P. (1974). *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Llarena, R. (1991). Evaluación del personal académico. *Revista de Perfiles Educativos*, (53/54), 18-29.
- Loredo, J., Romero, R. e Inda, P. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-loredoromeroinda.html>
- Luna, S. E. (2000). Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejada en los cuestionarios de evaluación de la docencia. En Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (Eds.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 63 – 83). México: Paidós.
- Luviano, J., D. (2002). Marco conceptual y metodológico para evaluar el desempeño docente en las maestrías del CENIDET 2002. Recuperado de <http://www.cenidet.edu.mx/pifop2.html>
- Marcelo, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*, Barcelona, España: PPU.
- Martin-Kniep, G. (2001a). *¿Qué son los portafolios profesionales?, Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*. Argentina: Paidós.

- Martin-Kniep, G. (2001b). *¿Qué son los portfolios profesionales?, Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica.* Argentina: Paidós.
- Millman, J. y Darling-Hammond, L. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado.* Madrid, España: La Muralla.
- Nieto C., L. (2000). Encuentro Iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente. *Revista Electrónica de Organización de Estados Iberoamericanos.* Recuperado de <http://www.campus-oei.org/de/rifad02.htm>
- Peterson, K. (2000a). Authentic Assessment. *Beyond portfolios to teacher dossiers. Teacher evaluation.* California, E.E.U.U.: Corwin Press.
- Peterson, K. (2000b). Peer review of materials. *Teacher evaluation.* California, E.E.U.U.: Corwin Press.
- Peterson, K. (2000c). Student reports. *Teacher evaluation.* California, E.E.U.U.: Corwin Press.
- Ramírez, M. S. (2003). Meta evaluación de las prácticas de evaluación del docente universitario. *Revista de la sociedad académica*, 1-12. Recuperado de <http://www.ripei.org/files/METAEVALUACION%20DE%20LAS%20PRACTICA%20DE%20EVALUACION%20DEL%20DOCENTE.pdf>

- Rizo, H. (1999). La evaluación del docente universitario. *Revista Electrónica Universitaria de formación del profesorado*, 2 (1) ,426-440. Recuperado de <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/37-rizo.pdf>
- Santoyo, R. (1988). Notas acerca de la valoración educativa y evaluación del trabajo académico. *Revista de la Educación Superior*, (66). Recuperado de <http://web.anuies.mx/anuies/revsup/res066/txt7.htm>
- Stegmann, T. (s.f.). Evaluación de desempeño docente, antecedentes históricos. Bases psicológicas del aprendizaje. *Corporación educacional cerro navia*, 1-18. Recuperado de <http://images.buenadocencia.multiply.multiplycontent.com/attachment/0/TAG2FQooCqAAACxhpoM1/StegmannEvaluacion%20del%20desempe%C3%B1o%20doce nte%20antecedentes%20historicos.pdf?nmid=339855770>
- Valdés, H. (2000, Mayo). *Encuentro Iberoamericano sobre evaluación del desempeño Docente*. Ponencia presentada en ciudad de México, 1º entrega. Ciudad de México, México. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/de/rifad02.htm>
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, España : Narcea.

Apéndice A

Instrumento No. 1



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

Estimado docente el presente cuestionario tiene la finalidad de conocer su opinión acerca de la cultura de la evaluación docente en el ICE, por lo que le solicito de la manera más atenta contestar con veracidad y proporcionar cualquier comentario que resulte.

Favor de utilizar la escala que se indica a continuación para calificar la respuesta.

Gracias.

Nunca = 1, Casi nunca = 2, Algunas veces = 3, La mayoría de veces = 4, Casi siempre = 5, Siempre = 6

I.- Dimensión Administrativa y Funcionaria.	CALIFICACIÓN					
	1	2	3	4	5	6
01.-Llegar puntualmente al colegio según horario establecido						
02.-Tomar los cursos en forma oportuna.						
03.-Firmar el libro de llegada y salida en forma oportuna.						
04.-Iniciar las clases con un saludo y sólo después que los alumnos estén en silencio.						

I.- Dimensión Administrativa y funcionaria.	CALIFICACIÓN					
	1	2	3	4	5	6
05.-Finalizar las clases puntualmente cuidando que la sala quede en óptimas condiciones.						
06.-Llegar oportunamente a las reuniones y consejos programados.						
07.-Justificar en forma oportuna y con quién corresponda mis inasistencias y atrasos.						
08.-Avisar oportunamente mi ausencia al trabajo.						
09.-Cumplir con todas las disposiciones emanadas de las jefaturas.						

I.- Dimensión Administrativa y funcionaria.	CALIFICACIÓN					
	1	2	3	4	5	6
10.-Velar por el correcto uso de dependencias y materiales puestos a mi disposición.						
11.-Solicitar el permiso correspondiente para salir eventualmente del establecimiento.						
12.-Estar dispuesto a participar en todas las actividades que me sean propuestas.						
13.-Estar dispuesto para ser supervisado por mis superiores.						
14.-Entregar a los colegas que me suceden, un panorama claro del grupo curso.						

II.-Dimensión personal y de compromiso institucional.	CALIFICACIÓN					
	1	2	3	4	5	6
01.-Asumir plenamente el proyecto educativo institucional.						
02.-Actuar responsablemente en el cumplimiento de mis obligaciones y compromisos.						
03.-Cuidar en forma especial mi presentación personal.						
04.-Participar activamente en jornadas, encuentros y talleres programados por el colegio.						
05.-Tomar una actitud positiva frente los problemas que afectan la tarea educativa diaria.						

II.-Dimensión personal y de compromiso institucional.	CALIFICACIÓN					
	1	2	3	4	5	6
06.-Mantener un trato cordial						

con todos los integrantes de la comunidad educativa.						
07.-Tener la autocrítica necesaria para mejorar el trabajo diario.						
08.-Ser capaz de compartir mis éxitos y fracasos.						
09.-Estar siempre dispuesto al diálogo con mis alumnos.						
10.-Luchar a fondo por conseguir las metas propuestas.						

II.-Dimensión personal y de compromiso institucional.	CALIFICACIÓN					
	1	2	3	4	5	6
11.-Hacer saber oportunamente y sin enojo todo aquello que me disgusta.						
12.-Hacer las cosas a tiempo y no a última hora.						
13.-Mantener buenas y cálidas relaciones con mis apoderados.						
14.-Ser capaz de admitir y reconocer mis errores.						
15.-Destacar permanentemente, los aspectos positivos de mis alumnos.						

II.-Dimensión personal y de compromiso institucional.	CALIFICACIÓN					
	1	2	3	4	5	6
16.-Promover e incentivar en mis alumnos, la solución pacífica de los problemas.						
17.-Atender en forma preferencial a los alumnos con dificultades y problemas.						
18.-Ser un referente y un buen ejemplo con mi vida personal y profesional.						
19.-Tener una salud adecuada y compatible con las exigencias del						

servicio.						
20.-Identificarme totalmente con mi colegio.						

	CALIFICACIÓN					
III.- Dimensión profesional.	1	2	3	4	5	6
01.-Presentar a mis alumnos los objetivos de la asignatura.						
02.-Planificar tomando en cuenta los intereses de mis alumnos.						
03.-Mantener un “clima de trabajo” propicio para el desarrollo de la clase.						
04.-Preocuparme de que todos mis alumnos aprendan.						
05.-Planificar de acuerdo a la realidad del grupo curso.						

	CALIFICACIÓN					
III.- Dimensión profesional.	1	2	3	4	5	6
06.-Readecuar las planificaciones según necesidades de los alumnos.						
07.-Preparar material didáctico adecuado al grupo curso.						
08.-Registrar oportunamente en el libro de clases los contenidos tratados y las evaluaciones.						
09.-Entregar en forma oportuna la documentación exigida por las jefaturas.						
10.-Presentar buena disposición para recibir sugerencias de mis pares y superiores.						

CALIFICACIÓN

III.- Dimensión profesional.	1	2	3	4	5	6
11.-Estar siempre dispuesto al perfeccionamiento y superación profesional.						
12.-Entregar a mis alumnos en forma clara, las materias que van a ser evaluadas.						
13.-Fomentar la participación y el trabajo grupal de mis alumnos.						
14.-Probar diferentes metodologías para que mis alumnos trabajen motivados.						
15.-Estar siempre dispuesto a enseñar y orientar, al mismo tiempo, a mis alumnos.						

	CALIFICACIÓN					
III.- Dimensión profesional.	1	2	3	4	5	6
16.-Estar siempre dispuesto al diálogo con los padres y apoderados.						
17.-Mi preocupación permanente por el entorno y el medio ambiente.						
18.-Fomentar la iniciativa y capacidad creadora de mis alumnos.						
19.-Destacar la participación y el aporte de todos mis alumnos.						
20. Ser permanentemente coherente entre lo que digo y hago.						

	CALIFICACIÓN					
III.- Dimensión profesional.	1	2	3	4	5	6
21.-Dejar tareas y guías de trabajo cuando deba ausentarme de mi trabajo.						
22.-Compartir mis conocimientos y						

experiencias con otros colegas.						
23.-Realizar oportunamente las evaluaciones diagnósticas, formativas y acumulativas.						
24.-Cumplir con cada una de las etapas consideradas en la planificación.						
25.-Emplear en mis clases un lenguaje fluido y claro para mis alumnos.						

III.- Dimensión profesional.	CALIFICACIÓN					
	1	2	3	4	5	6
26.-Adecuar mi estilo de liderazgo a la situación de la clase.						
27.-Preocuparme por el mejoramiento de logros, de mis alumnos, en las evaluaciones externas.						

Observaciones y Sugerencias:

Apéndice B

Instrumento No. 2 *Cuestionario*

Instrumento para medir la percepción de los profesores ante la evaluación de la docencia.

Se trata de una investigación sobre la percepción que tienen los profesores ante la evaluación docente. El cuestionario es anónimo y voluntario; sus respuestas se mantendrán confidenciales.

A continuación encontrará una serie de enunciados. Solicitamos su opinión sincera al respecto. No hay respuestas buenas o malas; todas son valiosas pues se refieren a su opinión.

- 1.- ¿Qué expectativas genera en usted la evaluación de desempeño docente?
- 2.- ¿Consideras relevante la aplicación de la evaluación de desempeño docente en la Institución?, ¿Porqué?
- 3.- ¿Se le comunicó que iba a ser evaluado?
- 4.- ¿Sabe para qué se evalúa a los docentes?
- 5.- ¿Conoce el cuestionario de evaluación docente que llenan los alumnos?
- 6.- ¿Alguien comenta los resultados de su evaluación con usted?
- 7.- ¿Está de acuerdo en la forma como se realiza la evaluación educativa?
- 8.- ¿Le causa alguna molestia el ser evaluado?
- 9.- ¿Qué opina de la forma de evaluar al docente en la institución?
- 10.- ¿Cree que ha adquirido una cultura de la evaluación docente?

Apéndice C

Instrumento 3.		
Pregunta	Respuesta	Análisis
<p>1.- ¿Qué expectativas genera en usted la evaluación de desempeño docente?</p>	<p>1- Muchas, sobre todo porque es la única manera de saber y tomar distancia sobre los aciertos y desaciertos que se llevan a cabo en la práctica docente.</p> <p>2.-promover el desarrollo profesional.</p> <p>3.-lo principal es el de enriquecer al alumno compartiendo la experiencia obtenida a través de mi capacitación académica.</p> <p>4.-aprender de los errores considerar las sugerencias para mejorar Espero que los resultados me motiven y por qué no, reconociendo al trabajo.</p> <p>5.- Mejoría</p> <p>6. Es una medición del desarrollo laboral del docente, pero que en ocasiones es muy difícil medir.</p> <p>7. Que puedan conocer nuestras debilidades y capacitarnos para mejorar en ellos.</p> <p>8. Primeramente concientizarnos sobre nuestros errores u oportunidades para mejorar.</p> <p>En segundo lugar, dejarnos saber nuestras fortalezas. Darle seguimiento para mejorar el desempeño de toda la planta docente.</p> <p>9. El poder conocer opiniones sobre cómo me desempeño frente a grupo.</p> <p>10. Esta muy bien porque motiva a reconocer debilidades y fortalezas en mi desempeño docente.</p> <p>11. como lo expuse en las observaciones y sugerencias, es poco confiable, por la incoherencia de los resultados que a mí me han entregado</p> <p>12. Que me proporciona elementos para mejorar en mi práctica docente</p> <p>13. la posibilidad de retroalimentar y modificar mi actuación profesional</p> <p>14. Ninguna</p> <p>15. Que me pueda aportar elementos para participar mi quehacer docente</p> <p>16. Que reconozcan a los que de verdad venimos a trabajar con los alumnos y tengamos siempre la corteza laboral.</p> <p>17. De la manera como y no muchas por que</p> <p>18. Poder tener espacios de interacción entre docente de masas permanente, con base en los resultados de la evaluación para producir cogestión al interior del ICE</p>	<p>Conocer aciertos y desaciertos en la práctica docente, promover el desarrollo profesional para enriquecer al alumno por medio de experiencias obtenidas a través de la capacitación académica. Aprender de los errores, crear conciencia y considerar la retroalimentación para la mejorar en ellos, por otro lado causa desconfianza por la incoherencia de los resultados entregados.</p>

	<p>19. El saber muy relevante, cuales son mis puntos fuertes y cuáles son los débiles.</p> <p>20. Ninguna</p> <p>21. Es un programa indispensable para culminar el aprendizaje del individuo y del mismo docente.</p> <p>22. Es un acierto ya que mediante ello se mejora el trabajo académico</p> <p>23. Que mi esfuerzo sería tomada en cuenta</p> <p>24. Que los resultados oriente a los evaluadores sobre las modificaciones o no que se hagan a los trabajos académicos</p> <p>25. Que sirva para una mejora tanto académica como económica.</p> <p>26. cuando es un procedimiento cuyo fin es la evaluación y se nos retroalimenta me parece un indicador muy bueno para nuestro mejoramiento en el desempeño académico.</p> <p>27. Para tener una buena retroalimentación y mejorar cada un mejor.</p> <p>28.</p> <p>29.</p> <p>30.</p>	
<p>2.- ¿Consideras relevante la aplicación de la evaluación de desempeño docente en la institución? ¿Por qué?</p>	<p>1- Si, porque es la única manera de que se haga una valoración de los logros o limitaciones durante un curso determinado y a partir de ello hacer las evaluaciones necesarias.</p> <p>2.-Para identificar problemas</p> <p>3.- si</p> <p>3.- es necesario tener un seguimiento adecuado que valore dando al docente como alumno.</p> <p>4.- Si, considero que la evaluación sea importante por lo antes mencionado y porque en muchas ocasiones uno mismo no logra ver los errores hasta que alguien nos hace la observación.</p> <p>5. Si, como puedo del interés de la institución hacia los docentes.</p> <p>6. Sí, siempre y cuando vaya en conjunto con una medición más real del desempeño del docente.</p> <p>7. Porque permite conocer las debilidades y fortalezas de los docentes por consecuencia el impacto causado en los alumnos.</p> <p>8. Claro que si, ¡yo la había pedido ya hacía mucho!, Porque es la única manera de tener un control sobre los contenidos que se están abordando y que debería coincidir con los que se contemplaron en el programa.</p> <p>Porque solo así puede mejorar</p> <p>9. Para ajustar o adecuar los procedimientos en</p>	<p>La mayoría de los docentes si considera relevante la aplicación de la evaluación, mencionaron que es una de las maneras para realizar una valoración de los logros o limitaciones durante el curso, llevar un seguimiento adecuado para conocer las fortalezas y debilidades de los docentes y saber el impacto que se está provocando en el aprendizaje de los alumnos para realizar mejoras correspondientes en la formación docente, destacar lo que no se hace bien, pero también reconocer los aciertos, también mencionaron que por medio de la evaluación se pueden dar cuenta si se llevo a cabo lo planeado por la institución, si el objetivo de la misión y visión se realizo y también dijeron</p>

	<p>beneficio del alumnado.</p> <p>10. No, porque no se me da a conocer los resultados, si se me ha evaluado.</p> <p>11. Si se contestara lo que es si pero ¿Cómo saber?</p> <p>12. Solo me hizo dado resultados una vez en 2.5 años, fue la evaluación del primer curso que di, estaba ya fuera de tiempo, la pregunta sería si es relevante para el ICE?</p> <p>13. Es indispensable la evaluación docente en cada IES, lo que habrá que discutir en el procedimiento y los instrumentos</p> <p>14. No, no percibo que está influida en la asignación de materias en beneficios de los estudiantes</p> <p>15. Sí, porque en uno de los aspectos que conforma la misión de la institución y porque aportar al docentes elementos de mejora en su quehacer docente.</p> <p>16. Espero que sea coherente entre lo que dicen y lo que hagan con los resultados.</p> <p>17. ---</p> <p>18. Sí, me permite revisar los elementos que faltan por lograr en el proceso de enseñanza, además de conocer cuál es la visión de cada sector que evalúa</p> <p>19. Si muy relevante, la evaluación me permite mejorar mi desempeño frente al grupo.</p> <p>20. N/A</p> <p>21. Sí, porque da lugar a un análisis de la práctica docente y permite localizar las fortalezas y debilidades de la institución.</p> <p>22. Si permite darse cuenta de los aciertos y errores y retomar aspectos para mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza.</p> <p>23. Considero que es muy importante porque permite cambiar lo que haya estado mal, reconocer errores para mejorar pero también para destacar lo que si este bien.</p> <p>24. Sí, porque en toda área se deben aplicar evaluaciones que permitan conocer si se están haciendo las cosas de acuerdo a lo planteado.</p> <p>25. Sí, porque.</p> <p>26. Sí, nos ayuda a estar al pendiente de los fallos que pudiéramos tener y así corregirlos</p> <p>27. Si. Para que se den cuenta que tipo de docente tiene.</p> <p>28.</p> <p>29.</p> <p>30.</p>	<p>que es para conocer qué tipo de docente es.</p>
<p>3.- ¿Se le comunicó que iba ser evaluado?</p>	<p>1.-No.</p> <p>2.-si</p> <p>3.- si</p> <p>4.-Si</p> <p>5. No</p> <p>6. Sí, pero no se dio información de que tan eficiente es este proceso.</p>	<p>Siete del total de los docentes encuestados mencionaron que no fueron avisados de que iban a ser evaluados, el resto respondió que si, unos por parte de los alumnos se enteraron,</p>

	<p>7. SI 8.- Si, por parte de los alumnos 9.-SI 10.-NO 11.SI 12. Si se me comunico desde que ingresé 13. En una actividad periódico a la que ya estamos acostumbrados. 14. SI 15. NO 16. SI 17. Creo que si 18. SI 19. SI 20. SI 21. SI 22. SI 23. SI 24. NO 25. SI 26. NO 27. NO 28. 29. 30.</p>	<p>otros dijeron que se les menciono desde que ingreso a trabajar, que es una actividad periódica a la que ya están acostumbrados.</p>
<p>4.- ¿Sabe para qué se evalúa a los docentes?</p>	<p>1.-Considero que para el ejercicio y alcance de las expectativas conectadas en las preguntas 1 y 2. 2.-Para mejorar la calidad de formación profesional. 3.- si 4.- Para saber cómo desempeña su labor docente desde la perspectiva de las estudiantes. 5. No, solamente la deducción formal 6. Si, para buscar el mejor proceso de enseñanza y saber si el docente cuenta con el perfil 7. Me imagino pero no lo sé a ciencia cierta. 8. Yo, me imagino que es para saber si verdaderamente estamos capacitados para estar frente al grupo y mejorar en el caso en que haya errores durante nuestro empeño. 9. Para tener información sobre del desempeño, formación y capacitación de los mismos. 10. Pienso que es para conocer su desempeño en la institución 11. Para que sepamos lo que tenemos que mejorar y en donde estamos bien. 12. Si se me comunico desde que ingresé Para mejorar el desempeño de los mismos en el aula. 13. Para cumplir con una serie de indicadores relacionados con la evaluación general de cada unidad académica.</p>	<p>Para saber acerca del ejercicio docente, alcances y expectativas, para mejorar la calidad de la formación profesional, desempeño, para buscar mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje, conocer el perfil del docente y saber si es el adecuado para estar frente agrupo, saber lo que está bien y lo que está mal y de ahí partir para mejorar, realizar adecuaciones; otros mencionamos que son para cumplir con una serie de indicadores relacionados a su evaluación en general por cada unidad académica y tomar decisiones, otra es la realización o desempeño frente agrupo.</p>

	<p>14.NO 15. NO 16. NO 17. --- 18. Para tener insumos de análisis y mejora de la práctica profesional.</p> <p>19. SI 20. NO 21. Para un parámetro cuantitativo y cualitativo de su desempeño en el aula. 22. considero que para saber cuál es el desempeño del docente en el aula y toma de decisiones 23. No exactamente. Supongo que decidir quien sigue tomándose en cuenta para los siguientes semestres. Además de lo dicho en la segunda. 24. Oficialmente no, pero supongo que es para mejorar los servicios académicos y administrativos. 25. Para conocer sus fortalezas y debilidades de cada uno de los docentes. 26. Directamente no nos han comunicado información alguna respecto, que la realizamos, no conocemos los resultados. 27. Creo que para hacer trabajo bien frente al grupo educativo y pueden 28. 29. 30.</p>	
<p>5.- ¿Conoce el cuestionario de evaluación docente que llenan los alumnos?</p>	<p>1.- Si, en alguna ocasión lo he analizado y he tenido oportunidad de recibir el informe generado a partir de esa evaluación.</p> <p>2.-Si 3.- no 4.- Si 5.No 6. NO 7.SI 8.NO 9.NO 10.NO 11.NO 12. NO 13. SI 14.SI 15. NO 16. NO 17. --- 18. SI 19. SI 20. NO 21. NO 22. NO 23. Si eso creo, no es muy diferente al que contestamos nosotros, (lo infiero por los resultados</p>	<p>16 docentes del total contestaron que no conocen el cuestionario de evaluación docente que realizan los alumnos, el resto contesto que sí, que en alguna ocasión lo analizo y que recibió el informe generado de esa evaluación.</p>

	<p>que nos dan)</p> <p>24. NO</p> <p>25. SI</p> <p>26. NO</p> <p>27. NO</p> <p>28.</p> <p>29.</p> <p>30.</p>	
<p>6.- ¿Alguien comenta los resultados de su evaluación con usted?</p>	<p>1.- Aún no, sólo se ha hecho entrega de este instrumento pero no ha existido un intercambio de exposiciones mayores.</p> <p>2.-No</p> <p>3.- No</p> <p>4.-No</p> <p>5.No</p> <p>6. No, como uno quisiera saber para realizar cambios.</p> <p>7.NO</p> <p>8. Se nos da la hoja de evaluación, pero al parecer se tiene mucho cuidado con la privacidad de la misma, es decir, nadie comenta con nosotros los resultados.</p> <p>9.NO</p> <p>10.NO</p> <p>11.NO</p> <p>12.NO</p> <p>13. Hasta el momento no</p> <p>14.Escasamente</p> <p>15. Me hacen llegar un sobre con los resultados.</p> <p>16. Algunos docentes</p> <p>17. ---</p> <p>18. NO</p> <p>19. No, solo se me entrega los resultados en un sobre cerrado.</p> <p>20. NO</p> <p>21. NO</p> <p>22. SI</p> <p>23. NO</p> <p>24. NO</p> <p>25. NO</p> <p>26. NO</p> <p>27. Solo los compañeros de trabajo</p> <p>28.</p> <p>29.</p> <p>30.</p>	<p>17 docentes del total contestaron que no les comentan los resultados de la evaluación, otros dijeron que solo les entregaron el instrumento pero no ha habido una retroalimentación, y que además quisieran enterarse para hacer adecuaciones necesarias, algunos se enteran porque les llega un sobre sellado con los resultados, pero nadie de las autoridades correspondientes comenta los resultados, solo entre algunos compañeros docentes platican acerca de cómo les fue en la evaluación.</p>
<p>7.- ¿Está de acuerdo en la forma como se realiza la evaluación educativa?</p>	<p>1.-Parcialmente, consideró que aún hace falta afinar detalles en su fase de evaluación.</p> <p>2.-No, debe de ser de forma colegiada.</p> <p>3.- si</p> <p>4.-No</p> <p>5. No tuve oportunidad de tener la información.</p> <p>6. Falta información por saber.</p> <p>7. No, creo que a través de un curso y evaluación del</p>	<p>13 del total de los docentes encuestados opinaron que no están de acuerdo en la forma como se realiza la evaluación, ya que dicen que debe de ser de forma colegiada, otros no conocen el instrumento, que no</p>

	<p>mismo fortalecería la misma.</p> <p>8. Si y no, si porque los alumnos son los que reciben nuestros “productos”, pero no, porque muchas veces dejan de ser objetivos por las calificaciones que les asignan, una autoridad podría ser más objetiva.</p> <p>9.NO</p> <p>10. No la conozco ampliamente</p> <p>11. Realmente no se si se eligen a más personas para evaluación o a todo al grupo, es decir, desconozco la forma y por lo mismo no puedo responder.</p> <p>12. No creo que debiera ser inmediato a la terminación del curso.</p> <p>13. No totalmente</p> <p>14. Si, en términos generales</p> <p>15. NO</p> <p>16. la forma de cambiarlo</p> <p>17. ---</p> <p>18. Si pero puede mejorar en cuanto al universo que evalúa, no solo tener la perspectiva de un número reducido de alumnos propongo que sea el grupo completo.</p> <p>19. SI</p> <p>20. N/A</p> <p>21. Sí, pero eso se requiere que algún directivo lo comente con el docente.</p> <p>22. SI</p> <p>23. No. En primera que la evaluación sea validad deben hacerlo por lo menos el 90% del grupo. - En segunda hay preguntas que deben modificarse como la de la entrega del programa el primer día.</p> <p>24. No sé, no la conozco.</p> <p>25. En cierta parte, ya que hay preguntas que no corresponden de acuerdo al tipo de materia.</p> <p>26. NO</p> <p>27. No sé cómo se realizan la evaluación</p> <p>28.</p> <p>29.</p> <p>30.</p>	<p>tuvieron la información, mencionaron que la evaluación sea válida la deben de contestar si quiera el 90% de los alumnos, que algunos de los reactivos deben de modificarse por que no corresponde a lo que quieren evaluar.</p>
<p>8.- ¿Le causa alguna molestia el ser evaluado?</p>	<p>1.- No, en realidad considero es una práctica necesaria para la mejora profesional.</p> <p>2.-.No</p> <p>3.- No</p> <p>4.- No me molesta, siempre que sea objetiva.</p> <p>5.No</p> <p>6. No, es importante ser evaluado para conocer qué aspectos de `preparación están fallando.</p> <p>7.NO</p> <p>8. Mas que molestia, incomodidad, pero estoy consciente de que es la única forma de mejorar.</p> <p>9.NO</p> <p>10.NO</p>	<p>El total de los docentes no le causa ninguna molestia el ser evaluados, mencionaron algunos que es necesaria para mejorar su práctica profesional, que siempre y cuando sea objetiva, responsable y que participe la mayoría de los alumnos, ya que de 30 alumnos solo dos contestan la evaluación del desempeño docente.</p>

	<p>11. No si es de forma responsable y seria</p> <p>12.NO</p> <p>13.NO</p> <p>14.NO</p> <p>15. NO</p> <p>16. NO</p> <p>17. ---</p> <p>18.NO</p> <p>19. Ninguna</p> <p>20. NO</p> <p>21. NO</p> <p>22. NO</p> <p>23. No cuando participa la mayoría de alumnos. .- Si cuando mi desempeño lo evalúan dos de treinta y tantos.</p> <p>24. NO</p> <p>25. NO</p> <p>26. NO</p> <p>27. No porque me estoy preparando constante mente actualizaciones.</p> <p>28.</p> <p>29.</p> <p>30.</p>	
<p>9.- ¿Qué opina de la forma de evaluar al docente en la institución?</p>	<p>1.-Creo que hace falta afinar los procesos e instrumentos considerados para la evaluación.</p> <p>2.-Puede ser mejorada</p> <p>3.- Ninguna</p> <p>4.- No tengo, problema con las preguntas de la evaluación, pero si con el hecho de que si un solo alumno contesta la evaluación es suficiente para entregar un resultado, por lo tanto opino que no es objetivo.</p> <p>5.N/A</p> <p>6. Es muy virtual</p> <p>7. Sugiero un seguimiento que nos ayude a mejorar como docente y sobre todo como seres humanos.</p> <p>8. Me parece que es autónomo y no la he llevado a cabo.</p> <p>9. Creo que al ser voluntario para el alumno es muy poca la participación de los mismo.</p> <p>10.- Necesitaría saber un poco mas de ella para poder opinar.</p> <p>11. Algo está fallando cuando no se ven los resultados tan disparados o extremosos.</p> <p>12. Solo conozco el formato electrónico, no se si algún otro.</p> <p>13. Debería ser más integral y con participación múltiple.</p> <p>14. Es necesaria pero deben buscarse estrategias para minimizar la subjetividad.</p> <p>15. Que no aporta elementos para mejorar</p> <p>16. ---</p> <p>17. ---</p> <p>18. Solo conozco la evaluación que se realiza a</p>	<p>Afinación en los procesos e instrumentos para mejorarla, que no es válida una evaluación si la contesta un solo alumnos, no es objetiva, es muy virtual, que se lleve a cabo un seguimiento con los resultados para seguir mejorando como docentes y sobre todo como ser humano; las evaluaciones son voluntarias y por ello hay muy poco o nula participación por parte de los alumnos, hay algunos docentes que no conocen el instrumento o sólo conocen el que está en el portal de la UAEM; otros opinaron que debiera de ser más integral y participativa, buscar estrategias para minimizar la subjetividad de los resultados; que aporte elementos para mejorar; mencionaron que los resultados debieran de ser más rápidos y compartirlos con los directivos para saber en</p>

	<p>través del portal de la UAEM, y me agrada la propuesta.</p> <p>19. Creo la entrega de los resultados debería ser más rápida, además creo que los resultados deberían ser compartidos con los directivos, para saber que el profesor tiene que mejorar en que aspecto.</p> <p>20. N/A</p> <p>21. Me parece bien, pero presta que no redunda en algo relevante para el docente</p> <p>22. considero que la información resultante debería servir para el mejoramiento de la academia.</p> <p>23. Debe complementarse con otros aspectos no solo la opinión de los alumnos.</p> <p>24. No la conozco</p> <p>25. Es una forma práctica, pero debe adecuarse a la asignatura.</p> <p>26. Falta de instrumentos que realmente avalúe, el que se nos presenta es muy subjetivo, no tenemos una retroalimentación</p> <p>27. creo está bien para mejorar mas y nos preparan mejor con cursos de actualización.</p> <p>28.</p> <p>29.</p> <p>30.</p>	<p>qué aspectos el docente debe de mejorar</p>
<p>10.- ¿Cree que ha adquirido una cultura de evaluación?</p>	<p>1.-Si, aunque considero necesario ampliarla en un ámbito de intercambio académico e institucional para que no se reduzca a un ejercicio y utilidad individual y que por ello se mejore el trabajo institucional y académico en donde uno desempeñe las funciones dictaminadas.</p> <p>2..-Si</p> <p>3.- Si</p> <p>4.- falta acostumbrarse a ella y verlo como algo natural.</p> <p>5. Creo que la tengo la educación anterior</p> <p>6. No falta un proceso más eficaz</p> <p>7. Muy poco.</p> <p>8.NO</p> <p>9.NO</p> <p>10?</p> <p>11. No completamente.</p> <p>12.¿En el ICE no!</p> <p>13. SI</p> <p>14. SI</p> <p>15. NO</p> <p>16. ---</p> <p>17. ---</p> <p>18. Aun no, ni siquiera se está avanzado en el proceso, solo exista la evaluación de rigor para lograr reconocimiento en función a lo que se debe hacer, mas no exigen evaluación institucional, de los aprendizajes en un sentido amplio, de la enseñanza, se comenta la evaluación de desempeño, pero los parámetros no contemplan al grupo de la comunidad</p>	<p>Ocho docentes del total encuestados opinaron que no han adquirido una cultura de evaluación, la mayoría si cree que la ha adquirido, sin embargo consideran que es necesario ampliarla en un ámbito de intercambio académico e institucional para que no se reduzca a un mero ejercicio; aunque falta un proceso más eficaz para realizarla y acostumbrarse a ella; también se menciono que ni siquiera se está avanzado en el proceso, solo este la evaluación de rigor para lograr reconocimiento en función a lo que se debe hacer, mas no exigen evaluación institucional, de los aprendizajes en un sentido amplio, de la enseñanza, se comenta la evaluación de desempeño, pero los parámetros no contemplan al grupo de la comunidad educativa, ni</p>

	<p>educativa, ni siquiera a cerca al 100% por porcentaje minimo para que se pueda contar con un universo representativo por cada docente.</p> <p>19. No todavía muchos docentes no le dan la importancia que verdaderamente tiene.</p> <p>20. ---</p> <p>21. Por mi parte eso que sí.</p> <p>22. SI</p> <p>23. Si creo firmemente que sino evaluamos nuestro desempeño no podemos mejorar.</p> <p>24. NO</p> <p>25. SI</p> <p>26. NO</p> <p>27. Si porque una materia debe seguir preparándose y mejorar la calidad educativa.</p> <p>28.</p> <p>29.</p> <p>30.</p>	<p>siquiera cerca al 100% minimo para que se pueda contar con un universo representativo por cada docente; muchos docentes no le dan la importancia como tal, pero algunos creen que si no se evalúan no podrán seguir con su formación profesional y alcanzar una mejora de la calidad educativa.</p>
--	---	--