



INSTITUTO DE
INVESTIGACIÓN
Y DESARROLLO
EDUCATIVO

Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



DESARROLLO DE UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE CON BASE EN LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Irma Gloria Arregui Eaton

Ensenada B. C. México, Febrero de 2015



INSTITUTO DE
INVESTIGACIÓN
Y DESARROLLO
EDUCATIVO

Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



DESARROLLO DE UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE CON BASE EN LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Irma Gloria Arregui Eaton

Ensenada B. C. México, Febrero de 2015



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



**“DESARROLLO DE UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DEL
DESEMPEÑO DOCENTE CON BASE EN LA OPINIÓN DE LOS
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA”**

TESIS

Que para obtener el grado de
MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

IRMA GLORIA ARREGUI EATON

APROBADA POR:


Dra. Alicia Aleli Chaparro Caso-López
Directora de tesis


Dra. Coral González Barbera
Sinodal


Dra. María Cecilia Fierro Evans
Sinodal


Dra. Graciela Cordero Arroyo
Sinodal





Ensenada, B.C. a 16 de Febrero de 2015

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo
de tesis de grado de Maestría.

Joaquín Caso Niebla
Director del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. IRMA GLORIA ARREGUI EATON** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo titulado:

***"DESARROLLO DE UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO
DOCENTE CON BASE EN LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA".***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Una firma manuscrita en tinta azul, que parece ser "Alej", sobre una línea horizontal.

Dra. Alicia Alejí Chaparro Caso-López



Ensenada, B.C. a 16 de Febrero de 2015

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Alicia Alelí Chaparro Caso-López
Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. IRMA GLORIA ARREGUI EATON** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo titulado:

***“DESARROLLO DE UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO
DOCENTE CON BASE EN LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA”.***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Coral González Barbera



Ensenada, B.C. a 16 de Febrero de 2015

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Alicia Alelí Chaparro Caso-López
Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. IRMA GLORIA ARREGUI EATON** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo titulado:

***“DESARROLLO DE UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO
DOCENTE CON BASE EN LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA”.***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dra. Graciela Cordero Arroyo



Ensenada, B.C. a 16 de Febrero de 2015

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo
de tesis de grado de Maestría.

Alicia Alelí Chaparro Caso-López
Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. IRMA GLORIA ARREGUI EATON** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo titulado:

***“DESARROLLO DE UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO
DOCENTE CON BASE EN LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA”.***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. María Cecilia Fierro Evans

Dedicatoria

Con gran amor:

A mi esposo Adolfo Ascencio, por su apoyo, comprensión y cariño.

A mis hijas Daniela Alejandra e Irma Susana, por su amor y comprensión.

A mi padre Francisco Arregui, por su incondicional apoyo siempre.

A mi madre Irma Eaton, por estar pendiente de mi a cada momento.

Agradecimientos

*Gracias a Dios, por protegerme siempre y darme la fuerza necesaria
para enfrentar las dificultades, a lo largo de mi vida.*

*Gracias a mi esposo y mis hijas, por su comprensión y paciencia
ante las largas horas sin compañía.*

*Gracias a mi querida directora de tesis, la Dra. Alicia Chaparro,
por su gran apoyo, compañía y guía, pero sobre todo, por su confianza
durante todo este proceso.*

*Gracias a la Dra. Cecilia Fierro, la Dra. Coral González y
la Dra. Graciela Cordero, quienes como miembros de mi comité
de tesis, realizaron valiosos aportes y sugerencias a este trabajo.*

*Gracias al Mtro. Carlos Díaz, por su invaluable ayuda
en la realización de esta investigación.*

*Gracias a mi querida tía Magdalena Calderón,
por el tiempo dedicado a la revisión de este trabajo.*

*Gracias a la Universidad Autónoma de Baja California,
mi casa de estudios, la cual llevaré en mi corazón siempre.*

*Gracias al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo,
por abrirme las puertas y brindarme todo lo necesario
para realizar mis estudios de maestría.*

*Gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología,
por el apoyo económico que me concedió
para poderme dedicar tiempo completo a mis estudios.*

*Gracias a cada uno de mis maestros, que con sus enseñanzas
contribuyeron a enriquecer mi formación académica.*

*Gracias a los docentes y estudiantes,
que formaron parte de esta investigación.*

*Gracias a todos aquellos que se han cruzado en mi camino,
que con una sonrisa o palabra de aliento me ayudaron a seguir adelante.*

Resumen

El presente estudio se realizó con el propósito de diseñar un instrumento para la evaluación del desempeño docente, en educación secundaria, considerando la opinión de los estudiantes de este nivel educativo. Para el diseño de este instrumento se utilizó como base el Marco para la Enseñanza de Danielson, edición 2013. El estudio comprometió tres etapas, en la primera el objetivo se centró en establecer la validez de contenido de los ítems del banco inicial; en la segunda, se buscó reducir el número de ítems, mediante el proceso de optimización de la medida, propuesto por Jornet, González-Such y Perales (2012).

En la tercera etapa el objetivo fue obtener evidencias de validez de constructo de la versión final del instrumento diseñado. Para el desarrollo del banco de ítems se empleó como punto de partida el conjunto de indicadores contenidos en el marco de Danielson. Dicho marco incluye un total de 103 indicadores, de los cuales al ser analizados 14 fueron descartados como útiles para el diseño de ítems, pues se determinó que su contenido está enfocado a indagar acciones docentes que no pueden ser fácilmente juzgadas por los estudiantes. Así, con los 89 indicadores restantes se diseñó un banco de 128 ítems.

Para estimar la validez de contenido del banco de 128 ítems se realizó un proceso de jueceo, cuyos resultados fueron analizados a partir del índice validez de contenido de Lawshe (1975), el cual consiste en la valoración grupal necesaria, útil y esencial de cada uno de los ítems. Una vez realizado el análisis, aquellos ítems con un índice de validez de contenido menor a .54 fueron eliminados. Sin embargo, hubieron 17 ítems que aunque no cumplieron con este criterio, se conservaron debido a que los jueces los consideraron esenciales para medir el desempeño docente en el aula, resultando un banco con un total de 110 ítems.

Posteriormente, los 110 ítems resultantes de la etapa de análisis de validez de contenido, se sometieron a un proceso de optimización de la medida, con el propósito de generar un banco de ítems menor, que resultara más apropiado para evaluaciones a gran escala, con adolescentes. Este procedimiento consistió en seleccionar aquellos ítems que aportan información suficiente, con un elevado grado de confiabilidad y validez; así como en

reducir la cantidad de ítems a partir de la eliminación de aquellos que eran redundantes o aportaban menos información. Lo anterior asegurando que los ítems que se conservaban en cada eliminación mantuvieran un alto nivel de correlación con el conjunto de ítems original, la cual debería ser superior a .90.

La tercera etapa se centró en establecer sí el conjunto de 30 ítems resultante del proceso de optimización de la medida, se ajustaba métricamente con el constructo de interés, para lo cual se efectuó un análisis factorial confirmatorio con el programa R (Culpepper y Aguinis, 2010). Para lo cual, se generó una matriz de correlaciones policóricas, dada la naturaleza ordinal de la escala de respuestas empleada en el piloteo de los ítems. En esta etapa, se utilizó la misma base de datos de la aplicación de la etapa anterior.

El producto final obtenido es un instrumento de 30 ítems, que permiten valorar tres de las cuatro dimensiones del marco de Danielson, y que está diseñado para recuperar la opinión de los estudiantes con respecto del desempeño de sus docentes. Por tanto se considera que el instrumento, es útil para obtener información relacionada con la calidad de la planeación y preparación de las actividades docentes, el clima de aula, las prácticas de enseñanza o instrucción, que evidencian el compromiso del docente con el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: evaluación; enseñanza; desempeño docente; estudiantes; educación secundaria.

TABLA DE CONTENIDO

1. Introducción.....	1
1.1. Planteamiento del Problema	2
1.2. Objetivos de la investigación	7
1.3. Justificación	9
2.Revisión de la Literatura	13
2.1. Evaluación del Desempeño Docente	14
2.1.1. Propósitos de la Evaluación del Desempeño Docente.	15
2.1.2 Modelos de Evaluación del Desempeño Docente.	20
2.1.3 Estándares para la Evaluación del Desempeño Docente.....	25
2.2 Marco para la Enseñanza de Danielson (2013).....	29
2.3 Evaluación Docente con base en la Opinión de los Estudiantes.....	39
3.Etapas del Estudio	46
Etapa 1. Obtención de evidencias de validez de contenido	47
Objetivo.....	47
Método.	47
Resultados.	51
Etapa 2. Optimización de la medida	54
Objetivo.....	54
Método	54
Resultados	57
Etapa 3. Obtención de evidencias de validez de constructo	60
Objetivo.....	60
Método.	60

Resultados	60
4. Discusión y Conclusiones	64
4.1 Desarrollo del banco de ítems	67
4.2 Evidencias de Validez de contenido	72
4.3 Optimización de la medida	73
4.4 Evidencias de validez de constructo y confiabilidad	74
4.5 Participación de los estudiantes	76
4.6 Consideraciones finales	77
4.6 Consideraciones finales	77
Referencias	80
Apéndices	87
Apéndice A. Marcos para la buena enseñanza	87
Apéndice B. Fragmento del formato electrónico para proceso de validación por jueces expertos	95
Apéndice C. Resultados generales del análisis de validez de contenido índice de Lawshe	96
Apéndice D. Instrumento en formato cuadernillo	107
Apéndice E. Hoja de respuestas	114
Apéndice F. Papeleta de recolección de datos generales de los estudiantes jueces	115
Apéndice G. Manual del aplicador	116
Apéndice H. Hoja de incidencias	121
Apéndice I. Matriz de especificaciones del instrumento	122
Apéndice J. Matriz de observaciones y sugerencias de los jueces participantes	133

Índice de Tablas

Tabla 1 <i>Estructura Del Marco Para La Enseñanza, Danielson (2013)</i>	33
Tabla 2 <i>Dimensiones E Indicadores Del Marco Para La Enseñanza. Danielson (2013)</i>	48
Tabla 3 <i>Ítems Eliminados A Partir Del Análisis De Lawshe</i>	52
Tabla 4 <i>Ítems Preservados Por Sugerencias Y Observaciones De Los Jueces Participantes</i>	53
Tabla 5 <i>Características De La Muestra</i>	54
Tabla 6 <i>Índices De Consistencia Interna Y Correlación Por Fase</i>	57
Tabla 7 <i>Versión Final Del Instrumento Para La Evaluación Del Desempeño Docente En Educación Secundaria.</i>	59
Tabla 8 <i>Estadísticos De Bondad De Ajuste Y Criterios De Referencia.</i>	62

Índice de Figuras

Figura 1. Características Generales del Marco para la Enseñanza.	30
Figura 2. Fundamentación Teórica del Marco para la Enseñanza.....	31
Figura 3. Modelo de Medida del Cuestionario para la Evaluación del Desempeño Docente.	61

1. Introducción

1.1. Planteamiento del Problema

En la actualidad se reconoce en la literatura especializada, la importancia del papel que juegan los docentes en la mejora de la calidad de la educación. El desempeño docente es el eje articulador de los diversos procesos que se ejecutan en cualquier sistema educativo formal (Estrada, 2002). En este argumento, se apoya la necesidad de implementar estrategias para la evaluación del desempeño docente como una forma de generar insumos para la mejora educativa (Monja, 2012). Asimismo, en las últimas décadas, en México al igual que en otros países de Latinoamérica, se ha observado un progresivo interés por la evaluación del desempeño docente, lo cual, a su vez, ha motivado el desarrollo de diversas maneras de observar y medir las actividades llevadas a cabo por los docentes durante su ejercicio profesional (Barrera y Myers, 2011).

La evaluación del desempeño docente puede analizarse desde diferentes ángulos, tales como la forma en que el docente hace uso de la didáctica como instrumento de su labor; el cómo se encarga de mantener la convivencia dentro del aula; o la manera en cómo logra centrar la atención y cerciorarse de que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje esperados (Larose, Grenon, Bourque, y Bédard, 2011; Martínez-Rizo, 2012; Ponce y Macías, 2006). Asimismo, dicha evaluación se reconoce como una tarea compleja y multidimensional, en la que el principal dilema se ha centrado en cómo hacerlo, quién debe hacerlo y para qué debe evaluarse (Valenzuela, 2002).

De acuerdo con la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIIED, 2009) el proceso de enseñanza ha sido el centro en el diseño de políticas nacionales e internacionales, en las cuales se ha destacado la necesidad de precisar estrategias para la evaluación de la actividad docente –como componente central del

proceso educativo— que permitan su monitoreo con fines exclusivamente formativos y de mejora constante de la calidad del proceso de enseñanza y el aprendizaje. A este respecto, Romo (2013) aseguró que los procesos de evaluación del docente que se enfocan en lo que éste hace en el aula, ofrecen una valoración centrada en su desempeño, por lo cual es preciso enmarcar esta acción en el campo pedagógico-didáctico. Al mismo tiempo, se ha señalado que las tareas del docente son diversas (funciones de aula, burocráticas, sindicales, sociales y económicas) y que en particular en el desempeño docente se conjugan varios elementos, que al ser evaluados, podrán contribuir a determinar si la acción del profesor en el aula está dirigida eficazmente hacia el cumplimiento de los fines del acto educativo.

De esta manera, la evaluación del desempeño docente implica tanto el seguimiento de las acciones que el docente realiza, dentro y fuera del aula, como los avances alcanzados por los estudiantes, con el propósito de valorar el cumplimiento de sus responsabilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, tiene como fin dar a conocer al propio docente sus fortalezas y debilidades con la finalidad de generar propuestas para la mejora. La evaluación debe favorecer la identificación de las cualidades que caracterizan a un buen docente, por lo que ha de considerarse como un proceso de formación y desarrollo continuo (De Chaparro, Romero, Rincón y Jaime, 2008).

Con base en los hallazgos sobre la evaluación del desempeño docente, se reconoce que hasta hoy, uno de los principales conflictos reside en la dificultad para establecer los indicadores más adecuados para valorar el desempeño. Por lo que se considera que para lograr la definición de las características de un buen ejercicio docente, deberá dirigirse la atención hacia el desempeño de éste en su actividad habitual dentro del aula (Elizalde y Reyes, 2008; Tejedor y García-Valcárcel, 2010). Además, en virtud de que en los tiempos

actuales, la expectativa respecto al “nuevo rol del profesor” exige que su desempeño se enfoque en lograr que los estudiantes aprendan más y mejor, el reto más significativo corresponde al debate respecto a cómo determinar ese “deber ser” ante la falta de modelos de profesor ideal (Tejedor y García-Varcárcel, 2010).

Al mismo tiempo, ante la premisa básica de que en la mejora de los procesos educativos habrán de participar todos y cada uno de los actores involucrados (Vaillant, 2008), se reconoce la importancia de la participación de los estudiantes en la evaluación del desempeño docente, principalmente en los procesos de organización y aplicación de estrategias y técnicas de enseñanza (Nieto y Portela, 2008). De acuerdo con Román, (2010) el estudiante cumple un rol medular en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, adquiere el derecho a participar activamente en la evaluación de la calidad de la enseñanza que recibe; sobre todo si se considera el hecho de que son los estudiantes quienes pasan muchas horas en el salón de clases, más de lo que ningún observador lo ha hecho ni lo hará (Ferguson, 2012).

Sin embargo, en los países de Latinoamérica, la participación de los estudiantes de primaria y secundaria en la evaluación del desempeño de sus docentes es casi nula; no obstante, se considera que ellos son capaces de señalar las acciones de sus maestros que favorecen su interés por aprender, así como las que influyen en su deseo por permanecer o abandonar la escuela (Román, 2010). Por otro lado, para que la evaluación docente realmente contribuya a la mejora de la calidad del desempeño y con ello del proceso de enseñanza-aprendizaje, primero debe establecerse el propósito de dicha evaluación. Deberá fundamentarse en un esquema definido de funciones deseables que el docente debe desempeñar, las cuales apoyarán la valoración del trabajo docente y a su vez generarán

evidencias que permitirán su realimentación; así como la generación de oportunidades de reflexión sistemática para el propio docente sobre su razón de ser (Rueda, 2011).

Para el desarrollo de nuevos esquemas evaluativos del desempeño docente debe considerarse todo aquello que es reconocido como parte del trabajo en el aula, es decir, las actividades realizadas por el docente a favor de la enseñanza e integrados por conjuntos de criterios que constituyan lo que será aceptado como “buena docencia” (Montt, 2011). En torno a lo anterior, se destaca que los procesos de evaluación de la docencia fundamentados en marcos de estándares tienen más posibilidades de predecir o fortalecer un desempeño docente efectivo (Vaillant, 2008). Toda vez que se ha comprendido que es a través de estándares, que se establece, con base en los hallazgos de la investigación sobre buenas prácticas docentes, lo que éstos deben saber y poder hacer. Además, es a partir de estándares que se identifica el buen desempeño docente, como una habilidad que se va adquiriendo y eventualmente mejorando con el paso del tiempo (Avalos, 2008). Sin embargo, aunque se reconocen las ventajas del uso de estándares para apoyar los sistemas de evaluación de la docencia, también se considera que deberán determinarse con claridad aquellos que servirán para delimitar un esquema común de indicadores, que posteriormente se utilizarán como guía para el desarrollo de esquemas de evaluación del desempeño docente con mayor precisión (Danielson, 2011).

En la literatura internacional se ha referido la existencia de diversos marcos para la evaluación del trabajo docente, los cuales, por un lado, sirven como herramienta de evaluación del desempeño docente en el salón de clases y , por otro, como guía para los docentes hacia la mejora de su propia práctica (Avalos, 2008). Schmelkes y Mancera (2010) destacaron que en los diferentes marcos internacionales se enfatiza la importancia de

cuatro áreas centrales del desempeño profesional docente como son: (a) planeación y preparación; (b) clima de aula; (c) instrucción y (d) responsabilidades profesionales. Estas cuatro áreas concuerdan con las que fueron delineadas por Danielson en el Marco para la Enseñanza, desde su primera edición en el año 1996 y se mantienen hasta la edición 2013.

En dicho marco se describen una serie de estándares del desempeño docente basados en la práctica en el aula. Además, éste ha sido señalado como “el más clásico” de los marcos de estándares de desempeño docente (Montt, 2011). Según Danielson, (2013), este marco, desde su primera edición, fue creado con el propósito de mejorar la práctica profesional de los docentes en servicio, con la intención de impactar positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, dado que el conjunto de elementos que integran cada una de sus dimensiones, permiten identificar en las distintas etapas del proceso educativo, las áreas del ejercicio docente en que sea necesario retroalimentar para contribuir al enriquecimiento progresivo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Particularmente en México, la elaboración de marcos para la evaluación del desempeño docente a partir de estándares está apenas iniciando, por lo que, sin duda, habrá de aprovecharse lo mejor de las experiencias internacionales en este ámbito (Schmelkes y Mancera, 2010). A este respecto, el marco para la enseñanza de Danielson ha sido empleado en diversos estudios internacionales, tales como el *Chicago pilot evaluation study*, llevado a cabo por CCSR; *The MET study*, financiado por la fundación de Bill y Melinda Gates; y *The Cincinnati study*, realizado por Eric Tylor and John Tyler. Estudios en los que se ha demostrado que representa una herramienta útil, válida y confiable para la medición de los niveles de desempeño de los docentes en servicio (Danielson, 2014).

Además, ha sido utilizado en países de Latinoamérica, como Chile, para el desarrollo de sistemas de evaluación docente (Cordero, Luna y Patiño, 2013).

Con base en lo expuesto, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (DOF: 11/09/2013) se reconoce como elemento esencial, para hacer frente a los retos de mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de propuestas para la evaluación del desempeño docente, basadas en estándares definidos, que permitan identificar las características de éste, de forma más delimitada. Asimismo, dado que los estándares de desempeño docente representan aquellas acciones que el docente realiza dentro del aula, se destaca la importancia de la participación de los estudiantes en este proceso de evaluación.

1.2. Objetivos de la investigación

Objetivo General

Desarrollar un instrumento para la evaluación del desempeño docente en educación secundaria, dirigido a los estudiantes, sustentado en el Marco para la Buena Enseñanza de Danielson, edición 2013, y presentar evidencias de validez y confiabilidad.

Objetivos Específicos

- Elaborar un banco de ítems dirigidos a los estudiantes de educación secundaria, para conocer su opinión respecto a las características del desempeño de sus profesores.
- Establecer la validez de contenido de los ítems que componen el banco, a través de la revisión de jueces expertos.

- Obtener un banco de ítems parsimonioso, válido y confiable para la evaluación del desempeño docente, desde la opinión de los estudiantes de secundaria de Baja California.
- Pilotear el banco de ítems en una muestra de estudiantes de secundaria para establecer sus propiedades métricas a fin de aportar evidencias empíricas de validez y confiabilidad.

1.3. Justificación

De acuerdo con Montt, (2011) durante las últimas dos décadas, en los países asociados a la OCDE y en algunos otros de Latinoamérica, el interés por la evaluación del desempeño docente ha crecido de manera significativa. En México, la evaluación del ejercicio docente, está establecida como una de las cinco grandes metas del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

En general, se considera al desempeño docente y su evaluación como actividades multidimensionales y complejas, razón por la cual es necesario orientar esfuerzos para enfrentar los retos en la mejora de los procesos de evaluación del desempeño en Educación Básica en México, los cuales de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2011) son:

1. Elaborar un perfil docente de educación básica congruente con los planes y programas de estudio vigentes, en el que se establezcan los estándares de la buena docencia.
2. Mejorar la operación y estructura de las evaluaciones docentes vigentes, así como valorar la calidad técnica de los instrumentos que se utilizan.
3. Buscar que las evaluaciones docentes se apeguen a la labor que éstos desempeñan en el aula, a través de metodologías cuantitativas y cualitativas del quehacer docente.
4. Acompañar la evaluación de los docentes con cuestionarios de contexto, con el propósito de medir las condiciones en que se realiza el trabajo docente.
5. Lograr que las evaluaciones sean obligatorias para todos los docentes, enfatizando su propósito formativo.

6. Vincular los resultados de las evaluaciones con las oportunidades de formación continua que se ofrecen a los docentes en servicio.
7. Reconocer que los resultados de las evaluaciones de rendimiento que se aplican a los estudiantes no son el único parámetro para medir la calidad del desempeño de un docente.
8. Construir un sistema de evaluación universal, sistemático y periódico.

Por todo lo anterior, se considera que al asumir la responsabilidad de evaluar el desempeño docente, es necesario contar con un sistema de evaluación justo y objetivo, dada la función pública y social que los docentes ejecutan, ya que no se trata de enjuiciarlos, sino de impulsar su realización profesional mediante un proceso de evaluación de su desempeño que a su vez respete su dignidad (Estrada, 2002). Argumento que apoyan De Chaparro, Romero, Rincón, y Jaime (2008), quienes, además, aseguraron que un sistema de evaluación del desempeño docente debe ir más allá de la recolección de datos e informe de resultados; debe ofrecer la oportunidad al docente de situar pertinentemente su función en los ámbitos público, social, ético, político y cultural.

Por otra parte, en un contexto en el que la necesidad de elevar la calidad educativa es una prioridad, es preciso determinar si los estudiantes reciben en la escuela una enseñanza de calidad, considerando que éste es el recurso que les proporcionará las herramientas necesarias para el desarrollo de competencias y habilidades que les serán útiles para conseguir niveles deseables de rendimiento académico.

De acuerdo con la información contenida en el sitio web oficial del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE, 2014) al evaluar el

desempeño del docente, es posible obtener información auténtica de su actuar dentro y fuera del aula. Dicha información puede servir de guía para indicar si sus acciones son o no, congruentes con los parámetros o indicadores del desempeño docente que se determinen como eficaces. No obstante, en México, aún no se cuenta con un marco para el buen desempeño o la buena enseñanza que sirva de guía para observar lo que los docentes en servicio deben saber y ser capaces de hacer. De acuerdo con Vaillant, (2008) y Schmelkes y Mancera (2010) en el ámbito internacional sobresalen diversas iniciativas: en países como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Chile, Perú, entre otros, en los que se demuestra cómo los procesos de evaluación del desempeño docente que se realizan a partir de marcos de desempeño o de buena enseñanza, pueden servir de guía para el desarrollo de nuevas propuestas.

Dada la trascendencia del desempeño docente en el aula, se espera con este estudio contribuir al campo de la evaluación, a través de un instrumento que aportará información precisa respecto al trabajo docente, con base en estándares definidos, en este caso en el Marco para la Enseñanza de Danielson (2013). En cada una de las cuatro dimensiones del marco para la enseñanza se hace referencia a un aspecto distinto del proceso de enseñanza-aprendizaje, dando lugar a un ciclo que parte de la planeación y preparación de las sesiones de clase, pasando por la creación de un clima de aula propicio para el aprendizaje, así como el momento mismo de la enseñanza, y llegando finalmente al momento de la reflexión y evaluación del proceso de enseñanza, con el propósito de realimentarlo y enriquecerlo. Con la propuesta que se presenta, se podrá recabar información precisa sobre cada uno de estos aspectos, lo cual redundará en una evaluación sistemática para la valoración del desempeño docente. Además, al estar dirigido a los estudiantes, con este instrumento se

obtendrán percepciones de los informantes con quienes el docente pasa más tiempo y conocen de forma más directa su desempeño.

2.Revisión de la Literatura

2.1. Evaluación del Desempeño Docente

En términos generales, la palabra desempeño involucra el cumplimiento del deber en las actividades y funciones inherentes a un cargo o un trabajo. En el ámbito educativo, el desempeño docente comprende el conjunto de actividades que realiza un profesor en su quehacer cotidiano, es decir: preparación de clases, asesoría, seguimiento y evaluación de los estudiantes, colaboración entre colegas docentes y autoridades escolares; así como participación en oportunidades de formación continua (Fernández, 2000 como se citó en Fernández-Arata, 2008). En otras palabras, el tema del desempeño docente, involucra aquellas acciones de coordinación y gestión de la enseñanza, la ejecución de métodos de enseñanza, actividades de aprendizaje así como su evaluación y finalmente la revisión y perfeccionamiento de las acciones realizadas (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2006).

En la evaluación del desempeño docente como un proceso, se identifican diferentes acepciones; por ejemplo, para Ibarrola (1999) es un conjunto de esfuerzos orientados al descubrimiento, conservación, depuración, transmisión y aplicación de los diversos aspectos que lo integran. Según Stiggins y Duke (1998), es una acción que obedece principalmente a la recopilación de datos con dos propósitos esenciales: primero, determinar el grado en que los docentes han logrado alcanzar los parámetros mínimos aceptables en su desempeño; y segundo, contribuir al crecimiento y mejora de aquellos docentes que alcanzan niveles mínimos aceptables en el desempeño de su trabajo.

Valdez (2000) señaló que la evaluación del desempeño docente es un proceso sistemático de recopilación de datos válidos y confiables, que permiten explicar el efecto que las acciones docentes –pedagógicas, personales y de responsabilidad– producen en los

estudiantes. Aseguró que al evaluar el desempeño docente, debe asumirse una responsabilidad de reflexión compartida, que se oriente hacia la optimización del desarrollo profesional de los docentes y a una postura de innovación de los centros escolares. De esta manera, la evaluación del desempeño docente debe concebirse como una actividad habitual que contribuya a la mejoría del trabajo docente y por consiguiente del proceso de enseñanza-aprendizaje (Estrada, 2002).

Asimismo, la evaluación del desempeño del profesorado, debe sustentar una opción de reflexión, que a su vez posibilite su desarrollo profesional. Por lo que, al diseñar plantear propuestas para la evaluación del desempeño, es preciso asegurarse respecto a lo que se considera un desempeño deseable, así como apegarse a cierta rigurosidad en el diseño y puesta en marcha de los procedimientos e instrumentos empleados y al manejo de los resultados (Tejedor y García-Varcárcel, 2010). De esta manera, en los procesos para la evaluación del desempeño docente, el reto ha sido, por un lado, definir los conocimientos pedagógicos y habilidades que demanda el trabajo docente, principalmente si se considera que dicha evaluación debería ir más allá de la simple medición de conocimientos. Por otro lado, en cómo hacer que la evaluación lleve a la mejora (Rockwell s. f; Cosse, 2009). Por consiguiente, se considera que para que la evaluación del desempeño docente sea una herramienta de perfeccionamiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, es indispensable establecer la intención central con que se realiza el proceso evaluativo (Rueda, 2011).

2.1.1. Propósitos de la Evaluación del Desempeño Docente. La evaluación del desempeño docente debe orientarse fundamentalmente a propósitos formativos, lo cual es esencial para conseguir una mejoría en los resultados escolares (Schmelkes y Mancera,

2010). Sobre todo si se tiene en cuenta que el papel del docente es considerado el principal generador de un proceso de enseñanza-aprendizaje con resultados significativos, los cuales se verán reflejados en un mayor rendimiento académico de los estudiantes. (Gutiérrez, 2010).

La evaluación del desempeño docente deberá realizarse, por un lado, con la finalidad de medir las fortalezas y debilidades en cuanto al cumplimiento de las responsabilidades docentes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes; y por otro para lograr la determinación de las acciones que deben someterse a un plan de mejora que contribuya al crecimiento personal y profesional del docente evaluado (Luviano, Del Fabbro, Oliver, Pazos y Martínez , 2005). De acuerdo con Parra, Mena y Sánchez (2012) en los últimos diez años se han distinguido algunas condiciones y características afines con los propósitos de la evaluación del desempeño docente como son el tener como objetivo mejorar la calidad de la educación; ser utilizados como estímulo para el desarrollo profesional y económico de los docentes; valorar el quehacer diario de la acción docente y el empleo de dominios, dimensiones e indicadores, a la par de orientaciones para su valoración y clasificación.

Mendoza (1998 como se citó en Fernández-Arata, 2008), consideró que la evaluación del desempeño docente debe ser parte de la actividad cotidiana de los docentes en servicio. Es decir, debe ser un proceso sistemático y continuo que permita la valoración del rendimiento de su ejercicio, lo cual, también debe servir para impulsar la identificación y desarrollo de las cualidades que integran al docente ideal (Estrada, 2002), y al mismo tiempo, ha de marcar la pauta para la apertura y generación de ofertas de formación

continúa que contribuyan a enriquecer las competencias pedagógicas de los docentes en servicio; además de sustentar la asignación de premios e incentivos (Arce, 2010).

De la misma forma, los sistemas de evaluación del desempeño docente también pueden ser explicados de acuerdo con propósitos tales como: (a) la evaluación del desempeño docente paralela a la evaluación de la institución, con énfasis en la autoevaluación; (b) la evaluación del desempeño docente para casos especiales, como por ejemplo, la autorización de licencias; (c) la evaluación del desempeño docente como iniciativa para el desarrollo profesional; (d) la evaluación del desempeño docente como base para un incremento salarial; y (e) la evaluación del desempeño docente para la promoción en el escalafón docente (Corrado, Alcántara y Glass, 2010).

A este respecto, se destaca que cuando se vincula el proceso de evaluación del desempeño docente con la mejora de la institución escolar como una estrategia para la mejora del desempeño profesional docente, se garantiza una mayor eficacia en el crecimiento personal y profesional del profesor, y con ello, el rendimiento académico de los estudiantes (Estrada, 2002). De manera que, el proceso de evaluación del desempeño docente puede ser considerado como un proyecto de investigación del cual se obtiene un diagnóstico del quehacer docente, que a su vez orienta el desarrollo de su desempeño profesional paralelo al de la propia institución de la que forma parte.

La implementación de sistemas para la evaluación del desempeño docente, constituye una pauta para definir estrategias de acción encaminadas a la mejora y actualización docente. Debe concebirse como una herramienta de vigilancia permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje, que contribuya a la identificación de los conocimientos, fortalezas y

debilidades del profesor; y tenga el propósito de guiar la retroalimentación entre el docente y la institución escolar, lo que a su vez favorecerá el incremento continuo de la calidad educativa (Arce, 2010).

De acuerdo con Valdez (2000) debe cumplir al menos cuatro funciones principales:

- **Función de Diagnóstico:** la evaluación debe servir para caracterizar el desempeño del docente, de tal caracterización deberán enlistarse sus fortalezas y debilidades, lo que a su vez servirá de guía para la toma de decisiones en torno a las acciones de capacitación y superación, que permitirán al docente mejorar su desempeño profesional.
- **Función Instructiva:** del proceso de evaluación debe resultar un conjunto de indicadores del desempeño de los docentes evaluados, el cual servirá como guía de aprendizaje para optimizar su experiencia laboral.
- **Función Educativa:** los resultados de la evaluación ofrecen al docente una visión de cómo es percibido su trabajo por la comunidad escolar y social, a partir de lo cual podrá delinear una vía de acción para disminuir las debilidades que presenta en su labor.
- **Función Desarrolladora:** se espera que con la evaluación de su desempeño, el docente comprenda mejor su trabajo y con ello desarrolle la habilidad de autocrítica y autoevaluación con lo que paulatinamente podrá afinar su ejercicio profesional.

Para el desarrollo de propuestas de evaluación del desempeño docente, en la literatura especializada se identifica un conjunto de conocimientos teóricos y metodológicos que

deben tenerse en cuenta y que son aceptados desde el ámbito internacional, los cuales, según Cordero et al. (2013) son:

- Definir los propósitos de la evaluación con el objetivo de separar las funciones de control y mejoramiento de la evaluación.
- Diferenciar entre la evaluación de la práctica docente y la evaluación de la calidad de la enseñanza.
- Diferenciar entre la evaluación del trabajo docente y la del profesorado.
- Contar con un modelo explícito de la buena práctica docente, que incluya al mismo tiempo un modelo de enseñanza y un modelo de los deberes profesionales del maestro.
- Incorporar diferentes fuentes de información debido a la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Considerar aspectos básicos de confiabilidad, validez y ética.

2.1.2 Modelos de Evaluación del Desempeño Docente. Una de las prioridades de los sistemas educativos para alcanzar una educación de excelencia, es la optimización de la calidad de sus docentes, para lo cual se han desarrollado diversos modelos orientados a la evaluación de su desempeño profesional. Dichos modelos, aunque aún deben sortear numerosos retos, presentan algunas similitudes en su estructura y funcionamiento. Su análisis podría contribuir a ampliar la visión sobre la evaluación del desempeño docente y revelar nuevas formas de hacerlo (Murillo, González y Rizo, 2007).

En cualquier propuesta de evaluación sobre el trabajo docente, se parte de la concepción que se tiene, en cada caso, de lo que es un buen profesor. De acuerdo con Arce (2010), Montenegro (2007) y Valdez (2000) entre otros, en la investigación educativa se han identificado diferentes modelos de evaluación del desempeño docente, los cuales evalúan la correspondencia de sus rasgos y características según un perfil previamente explícito en el modelo de evaluación empleado. Un modelo de evaluación docente, representa y jerarquiza los elementos de la realidad que se desea conocer (Vaillant, 2008). Igualmente, con el empleo de un modelo para evaluar el desempeño docente, es posible definir la estructura y los parámetros a partir de los cuales se llevará a cabo el proceso, de manera que el docente sepa anticipadamente qué se le va a evaluar, cómo, cuándo y para qué (Montenegro, 2007).

A partir de la revisión y análisis de las diversas propuestas y enfoques de evaluación docente en el ámbito internacional, se establece que el criterio básico que subyace en los diferentes modelos de la evaluación del desempeño docente es precisamente el para qué de la misma, así pues Murillo et al. (2007) identificaron cinco modelos o enfoques:

- como parte de la evaluación del centro escolar con énfasis en la autoevaluación;

- para casos especiales tales como la concesión de licencias;
- como estímulo para el desarrollo profesional, pero sin ninguna repercusión para la vida profesional del docente;
- como base para un incremento salarial; y
- para la promoción en el escalafón docente.

En la literatura internacional, según Corrado et al. (2010); Estrada (2002); Vaillant (2008); y Valdez (2000) se han identificado cuatro modelos de evaluación del desempeño docente, los cuales varían en su enfoque según la concepción teórica desde la cual se desarrollan, así como en función de la definición de los propósitos que se pretenden con la evaluación:

- Modelo centrado en el perfil del maestro: consiste en medir la congruencia de los rasgos y características del desempeño docente –establecidas a partir de las percepciones de alumnos, padres, directivos, profesores– con un perfil previamente determinado de lo que se denomina profesor ideal.
- Modelo centrado en los resultados obtenidos: el criterio que subyace en este modelo consiste en que debe centrarse la atención en los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes como efecto de las acciones del docente dentro del aula. Aunque se reconoce el riesgo de desatender aspectos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como otros factores que influyen en el éxito o fracaso de los resultados en el logro de los estudiantes.
- Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula: se enfoca principalmente en la evaluación del desempeño docente mediante la identificación de los comportamientos docentes que influyen en la creación de un ambiente

favorable para el aprendizaje en el aula, emplea pautas de observación, tablas de interacción o escalas de medida del comportamiento docente. Sin embargo, es un modelo que ha sido criticado por la posibilidad de que la subjetividad del observador perjudique o beneficie la efectividad del trabajo educativo por razones de simpatía o antipatía, más que por su efectividad.

- **Modelo de la práctica reflexiva:** se refiere a una evaluación en la que los profesores toman conciencia de sus acciones, definiendo sus ventajas y desventajas con el único fin de encaminar un proceso de mejora continua. Es un modelo que requiere la configuración de un sistema de supervisión con personas ajenas al centro escolar de que se trate, o aceptar que la hagan compañeros docentes o algún directivo por lo que implica un gran compromiso y profesionalismo por parte del docente.

Asimismo, De Miguel (1995, como se citó en Ortega, 1998) identificó la existencia de seis modelos acerca de la caracterización del buen docente:

- **Modelo centrado en rasgos y profesores:** en este modelo se consideran aquellos aspectos relacionados con los conocimientos y aptitudes que son necesarios para el ejercicio de la docencia; así como ciertos rasgos actitudinales y de personalidad que deben exigirse a todo docente en servicio.
- **Modelo centrado en las habilidades:** incluye aquellos aspectos que evidencian lo que el docente en servicio “sabe hacer” al llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, las diversas habilidades y experiencias que debe mostrar al realizar las tareas propias de su desempeño profesional.

- Modelo centrado en las conductas manifiestas en el aula: los defensores de este modelo consideran que para identificar las características de un buen docente y evaluar su trabajo, se debe partir de aquellos aspectos relacionados con la conducta de éste en el salón de clases y su capacidad para generar un clima de aula que favorezca relaciones interpersonales positivas.
- Modelo centrado en el desarrollo de tareas: dado que se considera que el desempeño de docente incluye actividades que éste debe realizar tanto dentro como fuera del aula, en este modelo se supone que la evaluación del desempeño docente no debe limitarse al trabajo de aula.
- Modelo centrado en resultados: de acuerdo con este modelo los aspectos por considerar para evaluar el desempeño docente deben basarse en los resultados de aprendizaje obtenidos por sus estudiantes, así como en los de la escuela en la que se desempeña.
- Modelo basado en criterios de profesionalidad: desde este enfoque se expone que la evaluación de la actividad docente debe incluir aspectos relacionados con su habilidad para la autocrítica, así como su disposición para participar en oportunidades de mejora de su propio desempeño, y de la escuela en la que trabaja.

En el ámbito internacional las tendencias han señalado la existencia de diversos mecanismos de evaluación del desempeño docente, de los cuales algunos centran su atención en la evaluación para el ingreso a la carrera docente, otros en el reclutamiento o en la formación inicial y continua (Corrado et al., 2010; Vaillant, 2008). Sin embargo, se reconoce que aunque es tarea difícil, al implementar un sistema o modelo de evaluación del

desempeño docente, no debe perderse de vista que el propósito central de todos los sistemas educativos, -una vez garantizado el acceso de todos los estudiantes a la educación básica- debe ser mejorar la calidad de los aprendizajes, aunque si bien es cierto que depende de varios factores, sobresale especialmente la calidad de la enseñanza (Schmelkes y Mancera, 2010).

Conjuntamente, de acuerdo con los hallazgos de diversas investigaciones, (Roman, 2010; Rueda, 2008; Elizalde y Reyes, 2008; Valdez, 2000) se considera que la evidencia respecto a la calidad de los procesos de evaluación docente es aún mayor cuando se emplean diferentes fuentes, tales como: la opinión de los estudiantes, de colegas académicos, de directivos, las autoevaluaciones, reportes o portafolios entre otros. A este respecto, según Elizalde y Reyes (2008) es preciso establecer quién solicita la evaluación y quiénes serán los evaluadores, para lo cual señalaron la existencia de cuatro modelos:

- Modelo basado en la opinión de los alumnos: en el cual los estudiantes son considerados las mejores fuentes de información en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se fundamenta en el paradigma del “buen docente” pre-establecido por la escuela, programa o sistema educativo a partir de la opinión de expertos o la revisión de perfiles profesionales previamente definidos; una de sus principales ventajas es que si existe consistencia en el juicio de los estudiantes a través del tiempo y entre grupos respecto a un mismo docente, es posible decir que es un modelo confiable que será de utilidad para realimentar el trabajo dentro del aula.
- Modelo de evaluación a través de pares: parte de la premisa de que los docentes son expertos en el campo de la enseñanza, además de que tienen experiencias e intereses similares, lo que facilita el proceso evaluativo ya que involucra el juicio de los

propios docentes sobre el desempeño de sus compañeros. Puede realizarse en diferentes modalidades: revisión documental, comisiones, entrevistas u observación en el aula, ésta última requiere el establecimiento de un perfil del desempeño docente previamente establecido que sirva de base para asegurar la objetividad de los juicios emitidos.

- **Modelo de autoevaluación:** permite conocer la percepción del propio docente sobre su quehacer educativo, su actitud dentro de la disciplina que practica, las dificultades que encuentra, y las metas que pretende alcanzar. Se fundamenta en la idea de reflexión del docente sobre su propia práctica.
- **Modelo de evaluación a través de portafolio:** es un modelo esencialmente cualitativo en el que el propio docente es el informante sobre los productos de su ejercicio; implica una recopilación selectiva de materiales, informes y trabajos presentados de tal forma que den cuenta de los proyectos realizados. Permite reunir diversas evidencias sobre el quehacer docente que revelan las reflexiones y el pensamiento detrás del trabajo reflejado en el salón de clases.

2.1.3 Estándares para la Evaluación del Desempeño Docente. A lo largo de las últimas dos décadas, según algunos hallazgos internacionales, los sistemas educativos de diversos países se han enfocado en el desarrollo de marcos para la buena enseñanza o criterios para el desempeño profesional, que, posteriormente son considerados como estándares para fortalecimiento y desarrollo de procesos para la evaluación del desempeño (Vaillant, 2008). Se destaca que con la definición de marcos para la buena enseñanza, como base para la implementación de mecanismos de evaluación y acreditación, autoevaluación,

supervisión de las prácticas docentes, procesos de concurso y selección o permanencia en el puesto, se promueve y facilita el establecimiento de criterios que orientan el desarrollo de sistemas de evaluación más integrales.

En la construcción de esquemas para la evaluación del desempeño docente, la descripción precisa de lo que se considera como componente de una buena enseñanza representa el común denominador. Tales descripciones suelen representar estándares de enseñanza, en los cuales se ve reflejado lo que se espera del desempeño de los maestros (Schmelkes y Mancera, 2010). Sin embargo, aunque siempre han existido criterios para la evaluación de los diversos procesos educativos, en la actualidad, muchos países del mundo se han enfocado en el impulso de estándares específicos para la evaluación sistemática del desempeño de los docentes –es decir, estándares de enseñanza– enfocados a obtener evidencia constante con respecto a las acciones llevadas a cabo por ellos, lo que a su vez permite determinar el nivel de cumplimiento de sus deberes educativos (Avalos, 2008).

En general, los estándares delimitan lo que se espera del desempeño de un profesor, y de acuerdo con Schmelkes y Mancera (2010) cumplen dos funciones esenciales: (a) sirven como un marco para conducir a los docentes hacia la mejora de su desempeño; y (b) permiten la valoración individual del ejercicio docente. Los estándares usualmente expresan aquello que “debe saber” y “debe poder o ser capaz de hacer” un docente en ejercicio. La organización de los estándares gira en torno a la definición de dominios o funciones medulares de la acción docente, de los cuales se desprenden indicadores de la misma acción con grados más precisos. Para ilustrar lo antes mencionado, entre los principales ejemplos de organización o estructura de los sistemas de estándares se

encuentran Estados Unidos, Chile, Gran Bretaña (Inglaterra y Gales) y Hong Kong, cuyas características generales se describen a continuación:

- En el *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium* (INTASC) USA: los estándares se organizan en 10 principios, y bajo cada uno de ellos se desprenden estándares de conocimientos, disposiciones y desempeño.
- En Chile, se han desarrollado estándares para la evaluación de la formación inicial y la evaluación de los docentes en servicio, los cuales son similares en sus principios básicos, pero contienen diferentes niveles de exigencias según la experiencia. Se organizan en cuatro dominios, de los cuales se desprende un cierto número de estándares específicos.
- En Gran Bretaña, los estándares del marco nacional para los docentes que se aplican en diversas etapas de la carrera profesional están organizados en tres principales áreas de trabajo, bajo las cuales se engloban conjuntos de entre 8 y 26 estándares.
- En Hong Kong, el sistema de patrones para evaluar el trabajo docente es nombrado “Marco de los Estándares Genéricos”, y en él se señala como premisa básica el crecimiento personal y el desarrollo de los docentes. Además, se destacan seis valores fundamentales subyacentes: creer que todos los estudiantes pueden aprender; amor y cuidado por los estudiantes; respeto por la diversidad; compromiso y dedicación a la profesión; colaboración y espíritu de equipo; pasión por el aprendizaje continuo y la excelencia. Están organizados en cuatro grandes dominios, a los que corresponden a su vez cuatro subdominios con sus respectivos estándares específicos (Avalos, 2008).

En resumen, los sistemas de estándares para la valoración de la calidad del desempeño docente descritos, permiten determinar qué es lo que se considera una buena práctica de enseñanza, además de los criterios para calificar de la actuación del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Avalos, 2008). A este respecto, en la literatura especializada se identifican diversos marcos para la enseñanza apoyados en estándares, los cuales se han desarrollado internacionalmente como una de las principales estrategias para conseguir el fortalecimiento de la profesión docente (Vázquez, Cordero, y Leyva, 2014; Vaillant, 2004).

Entre los más representativos se han identificado: el *Manual de Buenas Prácticas de Evaluación del Desempeño Profesional de los Docentes: el caso de Cuba*, Héctor Valdez Veloz (2009); el *Manual instructivo para la Evaluación del desempeño docente* del Paraguay (2012); *Estándares de Desempeño Docente en el Aula para la Educación Básica* en México Versión preliminar elaborado por la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (2010); *El Marco del Buen Desempeño Docente. Un buen maestro cambia tu vida*, Perú (2012); *El Marco para la Buena enseñanza*, Chile (2008); *El Marco para la Enseñanza, Estados Unidos*, Charlotte Danielson (2013).

Se destaca que los marcos y manuales referidos en el párrafo anterior, incluyen en su estructura las características del desempeño docente, definidas como pautas que indican las acciones docentes más deseables. La designación de dichas pautas varía en cada uno de los marcos, encontrándose conceptos tales como estándares, competencias o componentes del desempeño docente, de la práctica educativa o de la enseñanza. Sin embargo, se considera que esta variante en los conceptos empleados en el diseño de los marcos obedece

principalmente a su lugar de origen. A este respecto, según Vázquez et al. (2014) la decisión de utilizar un término u otro obedece más a cuestiones de índole social o político.

Asimismo, dado que existen similitudes destacables en la estructura de los marcos, en general se considera que su uso hace posible valorar la calidad del desempeño docente en cuanto a los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que deben mostrar los profesores en servicio. Cabe señalar que cada uno de los elementos que integran su estructura hace referencia a las diferentes acciones que el docente realiza en los distintos momentos en los que este proceso se desarrolla. De manera que dichos elementos permiten dar seguimiento a las acciones que el docente realiza antes, durante y después de la enseñanza. Conjuntamente, hacen posible indagar las responsabilidades profesionales del docente fuera del aula, tales como: su crecimiento y desarrollo profesional, y su participación en las diferentes actividades propias de su labor (Vázquez et al. 2014).

2.2 Marco para la Enseñanza de Danielson (2013).

Con base en el análisis de las similitudes en las estructuras de los marcos antes mencionados, aunque la organización de los elementos que los integran en cada caso es muy particular, se subraya que puede visualizarse una irrefutable congruencia en el interior de ellos (ver apéndice A). Al mismo tiempo, a partir de la relevancia de los componentes de los marcos para la enseñanza que se han descrito, estos pueden servir de guía para el desarrollo de nuevas propuestas para la evaluación del desempeño docente.

Por lo tanto, dado que en México no existe un marco de la buena enseñanza que sirva de guía para el diseño de propuestas para la evaluación del desempeño docente, se

considera que el marco para la enseñanza de Danielson (2013) representa una opción factible para el desarrollo de nuevas propuestas para evaluar el desempeño, sobre todo si se toma en cuenta que es considerado uno de los marcos más representativos desde su primera edición publicada en 1996, y como se mencionó en párrafos anteriores, dadas sus características generales expuestas en la figura 1, éste es considerado el más connotado de los marcos para la enseñanza (Montt, 2011).

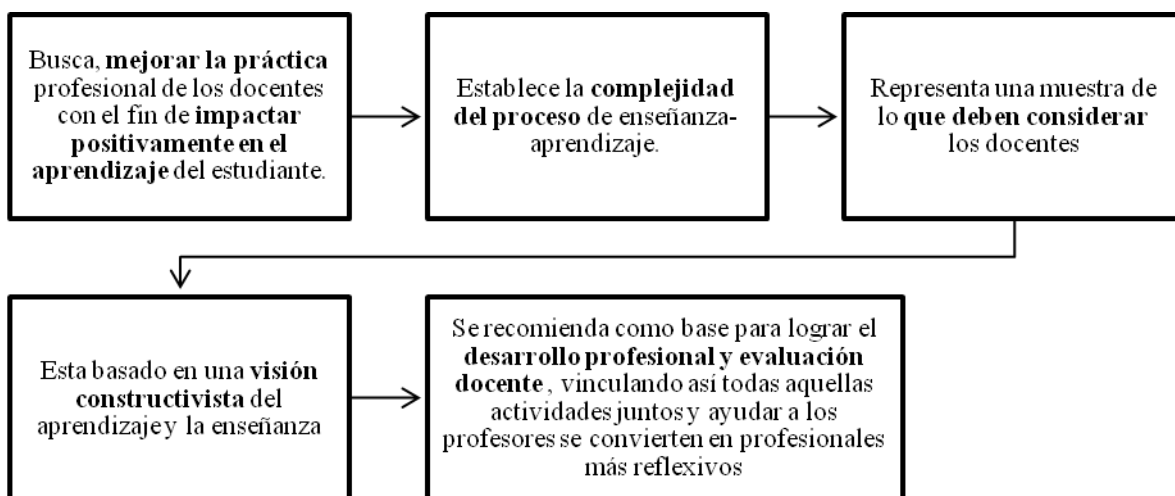


Figura 1. Características Generales del Marco para la Enseñanza. Fuente: elaboración propia.

Asimismo, por su fundamentación teórica, la cual está basada en una visión constructivista del aprendizaje (ver figura 2).

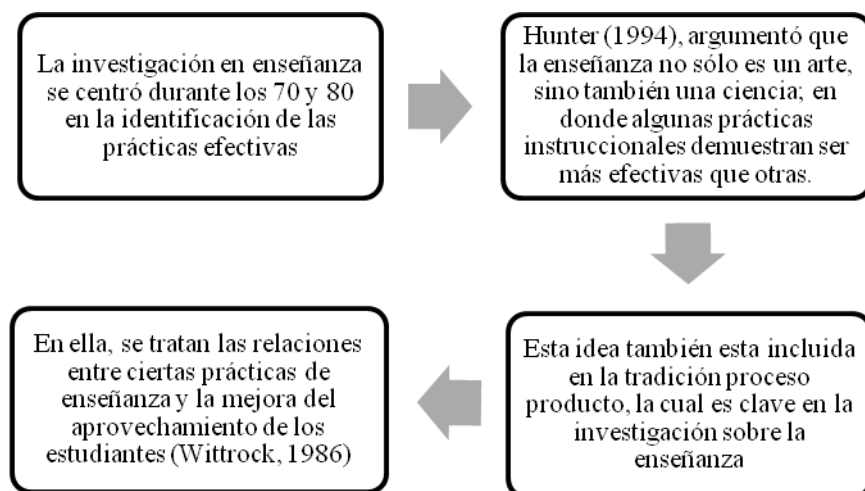


Figura 2. Fundamentación teórica del Marco para la Enseñanza. Fuente: elaboración propia.

Este marco es un instrumento elaborado en *The Danielson Group*, con sede en Princeton, Nueva Jersey. El Grupo Danielson ofrece una amplia gama de formación profesional y servicios de consultoría en todo Estados Unidos y en el extranjero. El objetivo medular del grupo Danielson está centrado en avanzar en la comprensión y aplicación de los conceptos de Charlotte Danielson en la comunidad educativa, conectarlos a otras áreas del conocimiento y mejorar la práctica profesional de los educadores, con el fin de impactar positivamente en el aprendizaje del estudiante.

El diseño del marco está fundamentado en múltiples investigaciones relacionadas con los componentes de la instrucción. Es considerado un instrumento válido y confiable para la evaluación de la práctica de la enseñanza eficaz. El marco está diseñado para usarse en todo contexto y disciplina. Se subraya que dicho marco no representa un esquema exhaustivo de acciones específicas del quehacer docente, dado que sus componentes

describen un conjunto de acciones básicas que el docente debe realizar en cualquier situación de enseñanza (Danielson, 2013).

La estructura del Marco para la Enseñanza está dividida en cuatro dominios o dimensiones principales, de los cuales cada uno hace referencia a distintos aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje. Estos cuatro dominios a su vez se subdividen en 22 subdimensiones y 107 indicadores que hacen referencia a las diversas acciones que el docente realiza en los distintos momentos en los que el proceso de enseñanza se desarrolla, lo cual se expone en la tabla 1.

Tabla 1
Estructura del marco para la enseñanza, Danielson (2013)

	Sub-dimensión	Indicador
Dimensión 1. Planeación y Preparación	1a. Conocimiento del contenido y la pedagogía	La planeación de las lecciones reflejan los conceptos importantes En la planeación se consideran los conocimientos previos Explicaciones claras y precisas en el aula. Respuestas precisas a las preguntas de los estudiantes. Retroalimentación a los estudiantes Conexiones interdisciplinarias en los planes y prácticas.
	1b Conocimiento de los estudiantes	Recolección de información sobre el estudiante para utilizarla en la planeación. Identificación de intereses y necesidades del estudiante para la planeación. Participación del docente en los eventos culturales de la comunidad. Diseño de oportunidades para que las familias participen en el aprendizaje. Creación de una base de datos de los estudiantes con necesidades especiales.
	1c. Planeación de los resultados de la instrucción .	Resultados de un nivel cognitivo estimulante Descripciones de lo que aprenderán los estudiantes. Los resultados centrales de la materia y la relación de ésta con otras materias. Los resultados permiten la evaluación del rendimiento de los estudiantes Los resultados diferenciados para los estudiantes con capacidades diversas.
	1d Conocimiento de los recursos	Materiales proporcionados por el sistema educativo Materiales proporcionados por organizaciones profesionales Variedad de textos Recursos de internet Recursos de la comunidad Participación del docente en cursos de formación profesional o grupos profesionales. Profesores, expertos u oradores invitados
	1e Diseño de una instrucción coherente.	Lecciones que apoyan los resultados educativos y reflejan conceptos importantes. Mapas de instrucción que indican las relaciones con el aprendizaje previo. Actividades que representan un pensamiento de alto nivel. Oportunidades para que el estudiante elija Uso de recursos variados Grupos de aprendizaje cuidadosamente planificados. Planes de estudio bien estructurados.
	1f Diseño de las evaluaciones de los estudiantes.	Correspondencia entre las planeaciones, la evaluaciones y los resultados educativos. Los resultados de evaluación adecuados a los tipos evaluación. Variedad de oportunidades de rendimiento para los estudiantes. Modificación de las evaluaciones según las necesidades individuales de los estudiantes. Expectativas claramente definidas, con descripciones de cada nivel de desempeño. Evaluaciones formativas diseñadas para informar continuamente la toma de decisiones por parte del docente durante la instrucción.
Dimensión 2. Clima de Aula	2a Creación de un ambiente de respeto y armonía	Conversación respetuosa, escucha activa y toma de turnos. Reconocimiento de antecedentes de los estudiantes y su vida fuera de las aulas. El lenguaje corporal da muestra de la calidez entre el profesor y los estudiantes. La proximidad física. La cortesía y aliento. Equidad.
	2b Establecimiento de una cultura de aprendizaje	Creencia en el valor de lo que se está aprendiendo. Altas expectativas para el aprendizaje como para la participación. Expectativas de trabajo de alta calidad por parte de los estudiantes. Expectativa y reconocimiento del esfuerzo y persistencia de los estudiantes. Altas expectativas para la expresión y los productos de trabajo.

(Continúa)

(continuación)

Sub-dimensión	Indicador
Dimensión 2. Clima de Aula	2c Gestión de los procedimientos de clases El buen funcionamiento de todas las rutinas Poca o ninguna pérdida de tiempo de instrucción Los estudiantes juegan un papel importante en la realización de las rutinas. Los estudiantes saben qué hacer y a dónde dirigirse en sus rutinas.
	2d Manejo de la conducta estudiantil Normas claras de conducta, a las que eventualmente se refiere durante la lección. Ausencia de hostilidad entre el docente y los estudiantes. Conciencia del docente sobre la conducta del estudiante. Acción preventiva cuando sea necesario por parte del docente. Ausencia de mala conducta. Refuerzo de la conducta positiva
	2e Organización del espacio físico Ambiente agradable y acogedor. Entorno seguro. Accesibilidad para todos los estudiantes. Disposición de los muebles adecuados para las actividades de aprendizaje.
	3a Comunicación con los estudiantes Claridad en los objetivos de la lección Instrucciones claras y procedimientos específicos para las actividades de la lección. Ausencia de errores de contenido y explicaciones claras de los conceptos y estrategias. Uso correcto e imaginativo del lenguaje.
Dimensión 3. Enseñanza	3b Cuestionamiento y debate de las técnicas Preguntas del alto nivel cognitivo Preguntas con múltiples respuestas correctas o múltiples enfoques Uso eficaz de las respuestas e ideas de los estudiantes. Discusión con el docente en donde éste deja de lado su papel de mediador Centrarse en el razonamiento expuesto por los estudiantes en la discusión. Altos niveles de participación de los estudiantes en la discusión
	3c Involucrar a los estudiantes en el aprendizaje Entusiasmo estudiantil, interés, pensamiento, resolución de problemas, etc. Tareas que requieren pensamiento de alto nivel de los estudiantes y los invitan a que expliquen su pensamiento y aprendizaje. Estudiantes altamente persistentes motivados para trabajar en todas las tareas. Los estudiantes participan activamente en el "trabajo", en lugar de simplemente observar mientras su maestro "trabaja". Ritmo adecuado de la lección
	3d Uso de evaluación en la instrucción El docente presta especial atención a las pruebas de comprensión de los estudiantes. El docente que expone ha creado específicamente preguntas para obtener evidencia de la comprensión del estudiante. El docente circula por el aula para monitorear el aprendizaje del estudiante y ofrecer retroalimentación. Los estudiantes evalúan su propio trabajo con los criterios establecidos
	3e Demostración de flexibilidad y capacidad de respuesta Incorporación de los intereses de los estudiantes y los hechos cotidianos en una lección. El ajuste en la instrucción docente en respuesta a la prueba de comprensión de los estudiantes (o falta de ella). El docente aprovecha un momento adecuado para la enseñanza
	4a Reflexiones sobre enseñanza Reflexiones precisas de una lección. La citación de los ajustes para la práctica que se basan en un repertorio de estrategias
	4b Mantenimiento de registros precisos Sistemas de seguimiento de las rutinas asignadas al estudiante. Sistemas de información sobre el progreso del estudiante en contra de los resultados de la instrucción. Procesos de mantenimiento de registros precisos.

(Continúa)

(continuación)

Dimensión 4. Responsabilidades Profesionales	4c Comunicación con las familias	Información culturalmente apropiada frecuente enviada a casa con respecto al programa de instrucción y el progreso del estudiante. La comunicación bidireccional entre el docente y las familias. Oportunidades frecuentes para que las familias participen en el proceso de aprendizaje
	4d Participación de la comunidad profesional	Participación regular de los docentes con los colegas para compartir experiencias y problemas, además de planes para lograr el éxito del estudiante. Participación regular de los docentes en los cursos profesionales que hacen hincapié en la mejora de la práctica. Participación regular de los docentes en las iniciativas de la escuela. Participación regular de los docentes en el apoyo de iniciativas comunitarias.
	4e Crecimiento y desarrollo profesional	Asistencia frecuente de los docentes a los cursos y talleres, lectura académica periódica. Participación en redes de aprendizaje con colegas con quienes comparten ideas libremente. Participación en organizaciones profesionales de apoyo e investigación académica
	4f Muestra de profesionalismo	El docente tiene reputación de ser digno de confianza. El docente frecuentemente recuerda a los participantes, durante un comité o la planificación del trabajo, que los estudiantes son la máxima prioridad. El docente da apoyo a los estudiantes, frente a situaciones difíciles. El docente desafía las prácticas cotidianas con el fin de poner en primer lugar a los estudiantes. El docente cumple sistemáticamente los mandatos del sistema educativo en materia de políticas y procedimientos

Nota: Elaboración propia, a partir de Danielson (2013)

Como puede observarse, el marco para la enseñanza representa un listado de las acciones docentes que favorecen el desarrollo de altos niveles de rendimiento académico en los estudiantes (Danielson, 2013). Además, puede afirmarse que la dimensión dos, *Clima de Aula* y la número tres, *Enseñanza*, describen claramente prácticas observables dentro del aula. Mientras que las dimensiones uno, *Planeación y Preparación* y cuatro, *Responsabilidades Profesionales*, describen aquellas acciones que el docente realiza fuera de las aulas de clases, pero que son esenciales para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se destaca que a pesar de esta distinción entre las acciones docentes que tienen lugar dentro y fuera del aula, de acuerdo con Danielson (2013), todos los componentes del marco tienen el mismo grado de importancia, dado que hasta ahora no se tiene conocimiento de ninguna investigación que sugiera lo contrario.

Otro aspecto destacable en la estructura del marco es el conjunto de descripciones detalladas en relación con los aspectos que incluye en cada una de las sub-dimensiones que integran el marco. Así, en las sub-dimensiones contenidas en la dimensión uno, *Planeación y preparación*, se describen los conocimientos que debe tener en cuenta el docente al realizar las planeaciones de clase, sobre los contenidos y la didáctica de la materia que imparte; la importancia de considerar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema a tratar, la forma de indagarlos y aprovecharlos para generar nuevos aprendizajes. Incluyendo la relevancia de conocer a sus estudiantes, su proceso de desarrollo, sus habilidades, capacidades y necesidades de aprendizaje, especiales o no, así como sus intereses y sus costumbres.

Del mismo modo, se refiere que en la planeación de los resultados de la enseñanza, debe establecerse qué es lo que los estudiantes van a aprender, en concordancia con lo establecido en los planes y programas de estudio. En lo que se refiere al diseño de las evaluaciones de los estudiantes, deberá considerarse que éstas sean congruentes con las expectativas de aprendizaje, estar claramente definidas y ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje; de manera que los resultados de la planeación puedan ser usados como guía para futuras planeaciones. Finalmente, se establece que el docente deberá tener conocimiento de los recursos de aula con los que cuenta para el diseño de sesiones de clase que contribuyan a involucrar a los estudiantes con los contenidos a tratar, y a su vez, les permita avanzar de acuerdo con sus capacidades y necesidades, por lo que deben ser apropiadamente estimulantes.

En las sub-dimensiones incluidas en la dimensión dos, *Clima de aula*, la atención está centrada en la creación de un ambiente de respeto y armonía, entre el docente y los

estudiantes, así como también entre los propios estudiantes, propiciando interacciones cálidas que a su vez permiten la generación de un ambiente de aprendizaje emocionalmente sano. Además, el docente manifiesta constantemente sus altas expectativas respecto al trabajo de los estudiantes, prestando especial atención al establecimiento de una cultura de aprendizaje en la cual se enfatiza la importancia y utilidad de los contenidos que se revisan durante las lecciones.

Igualmente, el docente se ocupa de gestionar adecuados procedimientos de clase, en los que ayuda a que los estudiantes aprendan a trabajar el equipo o de forma individual, proporciona materiales suficientes y variados, y aprovecha al máximo el tiempo disponible para la enseñanza, así como el espacio físico y el mobiliario del que se dispone. Además, el docente da muestra de tener bien manejo de la conducta estudiantil; es capaz de monitorear satisfactoriamente el comportamiento de los estudiantes y enfrentar con gran habilidad las situaciones de conflicto que pudieran presentarse.

Con respecto a las sub-dimensiones que integran la tercera dimensión denominada *Enseñanza*, el énfasis está centrado en el establecimiento de una buena comunicación con los estudiantes, con el fin de que les permita comprender las instrucciones dadas para las actividades que se realizarán durante la clase, para lo cual emplea un lenguaje claro, creativo y sencillo de entender, lo que al mismo tiempo es útil para que el estudiante enriquezca su propio vocabulario.

Asimismo, una buena comunicación permite la generación de oportunidades para la discusión en los que propicia la participación de los estudiantes, y con ello, éstos desarrollan habilidades que les permitirán explicar y justificar su razonamiento, lo cual el

docente aprovecha para generar nuevas oportunidades de aprendizaje. Lo anterior facilita el involucramiento de los estudiantes en su propio aprendizaje a través de la realización de diferentes actividades y tareas individuales o grupales, permitiendo que los estudiantes se apoyen unos a otros.

Dado que en esta dimensión, el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje es una prioridad, es de gran trascendencia que el docente demuestre capacidad para hacer ajustes en sus planeaciones de clase para enfrentar situaciones inesperadas, además de aprovechar cada situación para generar oportunidades de aprendizaje y, por último, debe ser capaz de buscar métodos alternativos para ayudar a los estudiantes a alcanzar el éxito en los objetivos de aprendizaje.

Finalmente, en la cuarta dimensión de *Responsabilidades Profesionales* se incluyen aquellos aspectos relacionados con la capacidad del docente para la reflexión de su propio desempeño, lo cual le servirá de guía para hacer los ajustes necesarios para mejorar su práctica. A su vez, demuestra habilidad para lograr el mantenimiento de registros precisos sobre el desempeño de sus estudiantes; mantener comunicación con las familias para involucrarlos en el aprendizaje de los estudiantes, así como dar a conocer su forma de trabajo e informar sobre el progreso individual de cada estudiante. Conjuntamente muestra buena actitud para interactuar con sus compañeros docentes, para realizar acciones en beneficio de la escuela y la comunidad. Además, procura oportunidades para su crecimiento y desarrollo profesional. Asimismo, muestra profesionalismo al actuar con responsabilidad y ética en la toma de decisiones y el cumplimiento de los reglamentos de la escuela y el sistema educativo.

A partir del análisis de las descripciones conceptuales que se han expuesto, es posible insistir en que el marco para la enseñanza de Danielson, si bien no es una lista exhaustiva para la revisión de comportamientos y acciones específicas por parte de los docentes en servicio, estas descripciones dejan al descubierto la gama de posibles situaciones que pueden observarse durante el ejercicio docente y que van marcando la pauta para poder valorar la calidad del desempeño profesional de los docentes frente a grupo.

2.3 Evaluación Docente con base en la Opinión de los Estudiantes

Se ha establecido que con la evaluación del desempeño docente, se busca obtener información sobre las acciones que este realiza en los diversos espacios escolares, y particularmente dentro del aula (INEE, 2013), por lo que se considera que la participación de los estudiantes, es fundamental para valorar dichas acciones dada la importancia de su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Román, 2010). De acuerdo (Luna y Torquemada, 2008) y Elizalde y Reyes (2008) la evaluación del ejercicio docente apoyada en cuestionarios dirigidos a los estudiantes, es la táctica más utilizada principalmente en las instituciones de educación superior y de la cual existe mayor acervo de conocimiento en la investigación.

De acuerdo con Román (2010) los estudiantes de cualquier contexto, escuela o nivel educativo, tienen la capacidad de aportar información que permita la identificación de las “características y estilos de enseñanza” de los profesores que les facilitan el desarrollo de aprendizajes significativos. Sin embargo, en niveles de educación básica, a pesar de que se reconoce desde el ámbito internacional la trascendencia del papel de los estudiantes para la evaluación del desempeño docente, su participación en dicha evaluación es casi nula.

En este escenario, se destaca la necesidad de profundizar en la tarea de construcción y validación de instrumentos para la evaluación del desempeño docente dirigidos a los estudiantes, como una forma de complementar los procesos de evaluación docente en pro de la mejora de la calidad de la enseñanza. A este respecto, según Martínez, Sánchez y Martínez (2010) existe evidencia de que los instrumentos para la evaluación del desempeño docente dirigidos a los estudiantes, que en su diseño y aplicación se apegan a determinadas condiciones, constituyen herramientas de gran utilidad para medir y mejorar la calidad de la enseñanza. Además, sí se observa consistencia en los datos obtenidos de su aplicación, en diversos grupos de estudiantes, el proceso evaluativo puede considerarse como confiable para apoyar la realimentación del trabajo docente dentro del aula (Elizalde y Reyes, 2008).

En el desarrollo de estos instrumentos dirigidos a los estudiantes, se ha identificado como principal limitación la falta de especificidad en los criterios o dimensiones del desempeño docente que a su vez permitan la sistematización de las opiniones otorgadas por los estudiantes (Román, 2010). Al mismo tiempo se ha mencionado que estos instrumentos no deben considerarse como fuentes absolutas para la evaluación del desempeño docente, sino como materiales complementarios de procesos de evaluación más integrales (Luna y Torquemada, 2008).

De esta manera, al establecer la relevancia de los instrumentos para la evaluación del desempeño docente dirigidos a estudiantes como herramientas complementarias de dicha evaluación, de acuerdo con Luna y Torquemada (2008), en su diseño y elaboración deben tenerse en cuenta determinados requerimientos básicos como son: la delimitación explícita de los propósitos con que se evalúa; el manejo metodológico y administrativo de los datos obtenidos en el proceso evaluativo, lo que al mismo tiempo permitirá asegurar la confiabilidad del proceso; el apego a las particularidades y necesidades de evaluación de

cada contexto y nivel educativo; y el establecimiento de las acciones enfocadas al mejoramiento de la actividad docente, dado que el desempeño docente es concebido como una actividad multidimensional.

En la evaluación del desempeño docente con base en la opinión de los estudiantes, se han señalado como los más representativos, los estudios realizados por Marsh (Marsh y Overall, 1980; Marsh 1982 y 1986; Marsh y Hocevar, 1991; Marsh y Bailey, 1993). Marsh (1987) señaló que el primer instrumento para la evaluación del desempeño docente dirigido a los estudiantes fue la *Purdue Rate Scale of Instruction* de Remmers, publicada en 1927. Además, aseguró que a través de este instrumento, Remmers fue el primero en afirmar que los datos recuperados a partir de instrumentos dirigidos a los estudiantes pueden considerarse confiables para medir el desempeño docente.

En el diseño de instrumentos para la evaluación de la docencia dirigidos a los estudiantes, se ha identificado como primer paso, la especificación de las dimensiones de la práctica de la enseñanza que se pretende medir en cada caso (Marsh, 2007, como se citó en (Luna y Arámburo, 2013). También se ha señalado como necesaria la construcción de un referente teórico que permita: primero, establecer las características del desempeño docente; y segundo, a partir de éstas efectuar el desarrollo de esquemas objetivos, que permitan la valoración de la calidad de dicho desempeño. Se considera que para la fundamentación de tal referente, es indispensable indagar y categorizar las acciones llevadas a cabo por los docentes a través de distintos momentos. Además, para asegurar la validez de tal categorización, es necesario que ésta se realice en repetidas ocasiones en una muestra representativa de docentes o a muestras comparables, de tal forma, que posteriormente sea posible la generalización (Larose et al., 2011).

Asimismo, se ha establecido que con la aplicación de este tipo de instrumentos es posible obtener información que permite identificar, describir, contextualizar y explicar aspectos como las características de los docentes que afectan o favorecen el aprendizaje de los estudiantes; las prácticas de los docentes que producen mejores resultados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; y el sustento para las propuestas de modelos de explicación sobre lo que se está midiendo en cada caso. Por lo tanto, el diseño de estos instrumentos deberá responder a los propósitos de la medición, para lo cual es necesario que reúnan un conjunto de características preestablecidas, mismas que Monroy (2008), enlistó:

- Los constructos explorados deben incorporar variables manifiestas, acordes a la definición conceptual.
- Cada una de las preguntas incluidas debe ser útil y pertinente para lograr el objeto de medición.
- La escala de medición de las variables debe corresponder de manera natural a la pregunta.
- Los modelos estadísticos que se utilicen para el análisis de los datos deben contemplar la métrica de las variables manifiestas y de los constructos definidos.

Luna y Torquemada (2008) expusieron, de acuerdo con la teoría clásica sobre el desarrollo de instrumentos para la evaluación dirigidos a los estudiantes, que deberán combinarse tres estrategias: (a) derivar los ítems a partir de los componentes de la efectividad docente identificados, así como de los propósitos de la evaluación definidos, demandando a su vez, la realimentación de los propios docentes, así como de los

estudiantes; (b) realizar análisis a partir del uso de diversas técnicas estadísticas, tales como el análisis factorial, el modelamiento de ecuaciones estructurales, y diseños multi-rasgo o multinivel entre otras; y, (c) fundamentar el diseño de los instrumentos en una teoría de la enseñanza y el aprendizaje (Marsh y Dunkin, 1997, como se citó en Luna y Torquemada, 2008).

Se ha establecido que al aplicar un cuestionario que ha sido diseñado con apego a los lineamientos establecidos como eficaces para este proceso, se garantiza la obtención de información con tres características notables: (a) válida, dado que las variables incluidas obedecen a definiciones claras y precisas de lo que se espera medir; (b) confiable, al arrojar mediciones consistentes y reproducibles en contextos o muestras similares; y (c) no sesgada, al presentar las mediciones de manera que no favorezcan a grupos específicos de la población o muestra estudiada (Monroy, 2008).

Al mismo tiempo, con los datos recabados a partir de la aplicación de estos instrumentos, se podrán elaborar bases de datos a partir de las cuales será posible:

- Analizar el comportamiento de las preguntas.
- Elaborar indicadores para los constructos medidos.
- Generar perfiles descriptivos de la población.
- Crear modelos explicativos del aprendizaje.
- Diseñar estrategias de difusión de los resultados.

A este respecto, Marsh (1987) enlistó los principales hallazgos de sus propias investigaciones sobre los datos recuperados a partir del diseño y aplicación de instrumentos para la evaluación del desempeño docente, dirigidos a los estudiantes de nivel superior.

Estos hallazgos indican que las valoraciones de los estudiantes son: (a) multidimensionales; (b) fiables y estables; (c) principalmente dirigidas al instructor en lugar de al contenido del curso; (d) relativamente válidas si se comparan con una variedad de indicadores de la enseñanza eficaz; (e) se observa poca afectación en los resultados debido a otras variables involucradas; y, (f) en general se percibe como información útil para la realimentación de los profesores acerca de su enseñanza y su uso en la selección de cursos.

Se destaca que los primeros diseños se realizaron con base en lo que los expertos identificaron como los aspectos más importantes de la práctica de la enseñanza eficaz y que, además, eran aptos para ser observados y valorados por los estudiantes (Luna y Torquemada, 2008). Se ha señalado que los ítems que integran los cuestionarios para la evaluación del desempeño docente que se han desarrollado hasta ahora, están basados en los diversos hallazgos de la investigación educativa en relación con las acciones que el docente realiza frente a grupo, principalmente con el propósito de lograr el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Rueda (2008) expuso que las dimensiones que se incluyen en los cuestionarios dirigidos a los estudiantes, pueden organizarse en tres modalidades:

1. Las que se enfocan en la indagación de aspectos del comportamiento del docente relacionados con el dominio de los temas de la materia que imparte, su desenvolvimiento frente al grupo, el manejo de técnicas pedagógico-didácticas que emplea, y su forma de evaluar.

2. Las que consideran aspectos relacionados con el objetivo del curso, con el contenido, con los métodos de enseñanza, y con la evaluación; los conocimientos del docente sobre la materia, el manejo del grupo, algunas generalidades, y un espacio para la expresión libre sobre cuestiones académicas.

3. Por último, en la tercera modalidad, además de indagar sobre las habilidades pedagógicas de los docentes, la responsabilidad, la interacción con los estudiantes y la evaluación de los aprendizajes, también se señala la inclusión de ítems que permitan reconocer situaciones de enseñanza específicas, tales como cursos teóricos, visita al laboratorio, el taller, o realización de prácticas de campo.

Sin embargo, aun existen notables diferencias entre las dimensiones que se especifican en cada uno de los cuestionarios existentes, lo cual pone en evidencia la falta de acuerdos en relación con los aspectos ideales que un instrumento para la evaluación del desempeño docente debe incluir (Rueda, 2008). Por lo tanto, dada la complejidad para el diseño de estos instrumentos se sugiere prestar atención, por un lado, a las recomendaciones señaladas para su diseño como son: la revisión sustantiva de los constructos, el apego al sustento teórico para fortalecer sus dimensiones internas, el agrupamiento de las variables contenidas en cada dimensión atendiendo a sus propiedades métricas de tal modo que faciliten la fiabilidad y validez necesarias (López-González, Tourón, y Tejedor, 2012).

Por otro lado, para garantizar la eficiente funcionalidad en el empleo de los cuestionarios para la evaluación de los diversos procesos educativos, y en este caso en particular del desempeño docente, se recomienda explotar las soluciones metodológicas que se han desarrollado en la actualidad, como el procedimiento de reducción u optimización de la medida propuesto por (Jornet, González-Such, y Perales, 2012).

3.Etapas del Estudio

En este capítulo se describe el procedimiento llevado a cabo en nuestra investigación, el cual se compone de tres etapas:

1. Obtención de evidencias de validez de contenido.
2. Optimización de la medida.
3. Obtención de evidencias de validez de constructo.

Etapas 1. Obtención de evidencias de validez de contenido

Objetivo

Establecer la validez de contenido de los ítems que componen el banco, a través de la revisión de jueces expertos.

Método

Participantes. Trece docentes en servicio, que ejercían su labor dos de ellos en nivel primaria, seis en educación secundaria, tres en media superior y 2 en el nivel superior. Dos eran del sexo masculino y 11 del sexo femenino y un rango de edad entre los 29 y los 51 años. Con una antigüedad de entre los dos y los 33 años de experiencia docente. Estos docentes fueron seleccionados a partir de la técnica bola de nieve.

Materiales. En esta etapa se utilizaron dos instrumentos: (1) Banco de ítems; (2) formato electrónico de evaluación para jueces.

Banco de ítems. Los participantes revisaron un banco de 128 ítems. Para el desarrollo del banco de ítems se empleó como punto de partida el conjunto de indicadores del marco para la enseñanza de Danielson (2013), los cuales se presentan en la tabla 3.

Dicho marco incluye un total de 103 indicadores, entre los cuales, al ser analizados, 14 fueron descartados como inconvenientes, pues se llegó a la conclusión de que su contenido estaba enfocado a indagar acciones docentes que no pueden ser fácilmente juzgadas por los estudiantes. Así, con los 89 indicadores restantes, se diseñó un banco de 128 ítems, dado que algunos de ellos pudieron utilizarse como base para el diseño de más de un ítem (ver apéndice I).

Tabla 2

Dimensiones e indicadores del marco para la enseñanza. Danielson (2013)

Dimensión	Sub-dimensiones
1. Planeación y Preparación	1a Conocimiento del contenido y la pedagogía 1b Conocimiento de los estudiantes 1c Planeación de los resultados instruccionales. 1d Conocimiento de los recursos 1e Diseño de una instrucción coherente. 1f Diseño de las evaluaciones de los estudiantes.
2. Clima de Aula	2a Creación de un ambiente de respeto y armonía. 2b Establecimiento de una cultura de aprendizaje 2c Gestión de los procedimientos de clases. 2d Manejo de la conducta estudiantil 2e Organización del espacio físico
3. Enseñanza	3a Comunicación con los estudiantes 3b Cuestionamiento y debate de las técnicas 3c Involucrar a los estudiantes en el aprendizaje 3d Uso de evaluación en la instrucción 3e Demostración de flexibilidad y capacidad de respuesta
4. Responsabilidades Profesionales	4a Reflexiones sobre la enseñanza 4b Mantenimiento de registros precisos 4c Comunicación con las familias 4d Participación de la comunidad profesional 4e Crecimiento y desarrollo profesional 4f Muestra de profesionalismo

Fuente: Elaboración propia

Los 128 ítems del banco que se sometió a jueceo tenían una escala de respuesta de frecuencia de cuatro puntos: 1 (*Nunca*), 2 (*Pocas veces*), 3(*Casi siempre*) y 4 (*Siempre*).

Formato electrónico para proceso de validación por jueces expertos. Se creó un documento electrónico en formato Excel (ver fragmento en apéndice B) para que los jueces

lo utilizaran como herramienta para la valoración de los 128 ítems. Este documento consta de cinco hojas de trabajo de las cuales la primera contenía:

- Información que permitió familiarizar a los participantes con el proyecto de investigación, así como con el origen del instrumento que se les solicitaba evaluar, para lo cual se presentó una breve, pero específica, descripción del Marco para la Buena Enseñanza de Charlotte Danielson.
- Un bloque de instrucciones detalladas de lo que se les requería, las cuales se ilustraron con un ejemplo de las acciones que debían realizar durante la ejecución del ejercicio de evaluación, así como con una descripción de la función específica de cada una de las columnas que contenía la tabla. Conjuntamente, se dedicó un espacio para destacar la relevancia de su papel y su experiencia para el logro del objetivo de esta primera fase.
- Por último, esta primera hoja de trabajo contenía una ficha que contribuyó a la recopilación de datos generales de los participantes tales como sexo, edad, antigüedad docente y nivel educativo que atendían.

En las siguientes cuatro hojas de trabajo del documento, se proporcionó al docente una tabla cuyo contenido estaba centrado en cada una de las cuatro dimensiones principales del marco, donde se incluyó:

- Una descripción de las sub-dimensiones con sus respectivos indicadores, los cuales corresponden al origen de cada uno de los ítems propuestos.
- Cinco columnas más que describían las tres preguntas básicas: (a) congruencia con la sub-dimensión a la que pertenecen; (b) congruencia con los indicadores; (c) determinación respecto a si cada uno de los ítems puede

o no ser respondido por los estudiantes; que debía responder el docente experto, habilitadas con las opciones de respuesta –Si, No o No Aplica– disponibles para cada caso.

- Por último, se especificó una columna en la que el docente podía anotar observaciones o sugerencias que considerara pertinentes para la mejora de los ítems propuestos o, en su defecto, su eliminación al considerarlos no pertinentes para formar parte de la versión final del instrumento.

Procedimiento. Se envió, vía correo electrónico, al grupo de docentes el banco de ítems y el cuestionario que utilizaron para la evaluación de los mismos, con la solicitud expresa de que debían regresarlo por esa misma vía, en un promedio aproximado de entre dos y tres semanas, considerando que tuvieran tiempo suficiente para evaluar con precisión. Sin embargo, este plazo finalmente debió alargarse hasta cinco semanas en la mayoría de los casos. En la realización del ejercicio, se solicitó a los docentes participantes que, apoyados en su experiencia, emitieran un juicio sobre el instrumento construido, se les hizo esta petición con el propósito de perfeccionarlo. Su función fue analizar cada uno de los ítems del instrumento tomando en consideración cuatro aspectos centrales: (a) congruencia con la sub-dimensión a la que pertenecen; (b) congruencia con los indicadores; (c) determinación respecto a si cada uno de los ítems puede o no ser respondido por los estudiantes; y, (d) finalmente, sugerir cambios o eliminar en cada caso los ítems que consideraran que no eran aptos para formar parte de la estructura del instrumento.

Resultados

Para estimar la validez de contenido del banco de 128 ítems, se realizó un análisis de las valoraciones hechas por los jueces expertos, a través del IVC (índice de validez de contenido) de Lawshe (1975), el cual consiste en la valoración grupal necesaria, útil y esencial de cada uno de los ítems. La validez de contenido se basa en la definición precisa de las dimensiones, así como en el juicio de expertos respecto al grado de suficiencia con que cada dimensión se evalúa. El índice de validez de contenido oscila entre +1 y - 1, en función del número de expertos que participen en el procedimiento, considerando las puntuaciones positivas como aquellas que indican una mejor validez de contenido (Lawshe, 1975; Chiner, s/f).

Con los 13 expertos participantes, de acuerdo con Lawshe (1975), un índice de al menos .54 es suficiente para indicar que cada uno de los ítems ha sido valorado como esencial (ver apéndice C). Una vez realizado el análisis, aquellos ítems con un índice menor a .54 fueron eliminados (ver tabla 4). De esta manera, al final de este análisis, de los 128 ítems que conformaban la versión inicial del instrumento (ver apéndice I), 18 fueron eliminados debido a que resultaron con un CVR bajo, reconstituyéndose un nuevo banco de 110 ítems, que de igual manera que en la versión inicial se distribuyen en las cuatro dimensiones que integran el marco.

Tabla 3.
Ítems eliminados a partir del análisis de Lawshe

#	Ítem (s)	Congruencia Ítem/sub- dimensión		Congruencia reactivo/indicador		El ítem puede ser respondido por los estudiantes	
		Jueces a favor	IVC	Jueces a favor	IVC	Jueces a favor	IVC
7	El profesor nos devuelve los trabajos de clase señalando cómo corregir nuestros errores.	9	0.384	9	0.384	11	0.692
9	El profesor relaciona los temas de clase con experiencias personales.	9	0.384	9	0.384	8	0.230
11	Cuando el profesor explica su clase, es como si me conociera muy bien pues habla de cosas que me suceden todos los días o sobre cosas que mis compañeros y yo conocemos.	8	0.230	9	0.384	9	0.384
13	El profesor organiza actividades a las que invita a participar a los padres de familia.	9	0.385	9	0.384	9	0.384
14	El profesor conoce las necesidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes de la clase.	9	0.385	7	0.076	7	0.076
15	El profesor nos explica qué vamos a aprender en cada clase.	9	0.385	7	0.076	11	0.692
17	El profesor nos explica qué vamos a aprender en cada clase.	9	0.385	10	0.538	9	0.384
18	El profesor propone actividades diferentes para cada uno según nuestro avance.	8	0.230	8	0.230	8	0.230
20	El profesor utiliza materiales que complementan la información de los libros de texto que nos da la SEP.	9	0.385	8	0.230	9	0.385
32	El profesor realiza evaluaciones diferentes a los compañeros con necesidades especiales.	8	0.230	8	0.230	7	0.076
37	El profesor se acerca a nosotros cuando nos habla.	9	0.385	9	0.385	9	0.385
53	El profesor nos pone a trabajar en alguna de las actividades del día mientras pasa lista.	7	0.076	9	0.385	10	0.538
59	Mis compañeros y yo nos acomodamos en orden para cambiar de actividad durante la clase.	8	0.230	9	0.385	10	0.538
92	El profesor consigue que todos participen en la discusión de un tema.	9	0.385	9	0.385	10	0.538
118	El profesor invita a otros profesores como observadores de su clase	7	0.076	5	0.230	8	0.231
120	El profesor participa como voluntario en actividades de apoyo a nuestra comunidad.	9	0.385	11	0.692	5	-0.230
122	Los estudiantes hablan bien de este profesor.	8	0.231	7	0.076	9	0.385
123	Otros profesores hablan bien de este profesor.	9	0.385	9	0.385	10	0.538

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, como resultado de las observaciones y sugerencias de los propios jueces (ver apéndice 10), fue posible preservar 17 ítems cuyo índice alcanzó un IVC de 0.538 (ver tabla 5).

Tabla 4

Ítems preservados por sugerencias y observaciones de los jueces participantes

#	Ítem (s)	Congruencia Ítem/sub- dimensión		Congruencia ítem/indicador		El ítem puede ser respondido por los estudiantes	
		Jueces a favor	IVC	Jueces a favor	IVC	Jueces a favor	IVC
1	Durante la clase, el profesor destaca los conceptos más importantes de cada tema.	10	0.538	11	0.692	12	0.846
6	El profesor nos devuelve los exámenes y nos indica cómo corregir nuestros errores.	10	0.538	10	0.538	12	0.846
12	El profesor incluye en los temas de su clase temas que nos interesan.	10	0.538	10	0.538	11	0.692
19	El profesor utiliza los libros proporcionados por la SEP.	10	0.538	10	0.538	10	0.538
23	El profesor nos deja tareas para las que nos sugiere visitar la biblioteca pública, hemeroteca, museos o fábricas etc.	10	0.538	11	0.692	11	0.692
36	El profesor nos pregunta sobre las actividades que desarrollamos el fin de semana (deportes o hobbies)	10	0.538	10	0.538	11	0.692
58	Todos participamos en la organización de la clase.	10	0.538	11	0.692	11	0.692
62	El profesor nos recuerda las reglas que rigen en la clase.	10	0.538	11	0.692	10	0.538
70	El profesor nos premia cuando respetamos las reglas de la clase.	10	0.538	10	0.538	11	0.692
71	Me siento cómodo en esta clase.	10	0.538	12	0.846	13	1.000
78	El salón de clases tiene el mobiliario y material que necesitamos.	10	0.538	10	0.538	12	0.846
99	El profesor permite que trabajemos a nuestro propio ritmo.	10	0.538	10	0.538	12	0.846
108	El profesor aprovecha cualquier situación para enseñarnos algo nuevo.	10	0.538	11	0.692	11	0.692
109	El profesor nos pide nuestra opinión sobre las actividades que hacemos durante la clase.	10	0.538	9	0.385	12	0.846
115	El profesor envía reportes a nuestros padres sobre nuestro avance	10	0.538	10	0.538	10	0.538
121	El profesor nos organiza para que apoyemos a nuestra comunidad.	10	0.538	11	0.692	9	0.385
126	El profesor dice que los estudiantes somos lo más importante en la escuela.	10	0.538	10	0.538	11	0.692

Fuente: elaboración propia.

Etapa 2. Optimización de la medida

Objetivo

Obtener un banco de ítems parsimonioso, válido y confiable para la evaluación del desempeño docente, desde la opinión de los estudiantes de secundaria.

Método

Participantes. Los estudiantes que participaron en esta etapa, formaron parte de la muestra de estudio de la Estrategia Evaluativa Integral 2014, en la cual los sujetos fueron elegidos a conveniencia. Así, se contó con una muestra, no aleatoria, de 852 estudiantes con una media de edad de 13 años, de los tres grados de secundaria pertenecientes a seis diferentes escuelas del Municipio de Ensenada, cuyas características se observan en la tabla 5.

Tabla5
Características de la muestra

	Frecuencia	Porcentaje
Sexo		
Femenino	434	50.9
Masculino	417	48.9
No respondió	1	.1
Turno al que asisten		
Matutino	590	69.2
Vespertino	262	30.8
Grado		
Primero	329	38.6
Segundo	92	13.8
Tercero	431	50.6

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento. Con base en los 110 ítems que se obtuvieron en la etapa anterior, se elaboró un cuadernillo de preguntas y una hoja de respuestas, las cuales fueron distribuidas a los estudiantes.

Procedimiento. Para efectuar la aplicación del instrumento, se solicitó a los docentes la oportunidad de que los aplicadores se quedaran a solas con los estudiantes en el aula. En cada uno de los ejercicios de aplicación se siguió el protocolo establecido en el Manual del Aplicador (ver Apéndice G). Como primer paso, el aplicador fungía como guía en la presentación del objetivo del instrumento, así como en la lectura de las instrucciones. Una vez concluida la lectura de las instrucciones, se pidió a los estudiantes responder el instrumento visualizando al maestro(a) con quien tenían asignada la hora de la clase en el momento de la aplicación. Durante el ejercicio, el aplicador llevó a cabo el llenado de la hoja de incidencias (ver Apéndice H). En esta hoja se registraron datos específicos de cada uno de los grupos en los que se aplicó el instrumento, tales como la hora de inicio y de cierre de la aplicación, el número de estudiantes en cada uno de los grupos, la cantidad de aplicaciones canceladas y efectivas.

Análisis de datos. Éste se desarrolló en cuatro fases, a través de las cuales se buscó, por un lado, seleccionar aquellos ítems que aportan información suficiente con un elevado grado de confiabilidad y validez; y por otro, reducir la cantidad de ítems a partir de la eliminación de aquellos que eran redundantes o aportaban menos información.

Fase 1. Análisis de consistencia interna del banco de ítems original. Se realizó un análisis de consistencia interna al total de 110 ítems, los cuales se distribuían en las cuatro dimensiones del marco para la buena enseñanza (Planeación y preparación $k=25$, Clima de

aula $k=43$, Enseñanza o instrucción $k=28$, Responsabilidades profesionales $k=14$) La consistencia interna se evaluó a través del alfa ordinal, dado que las variables utilizadas (ítems) tenían una escala de respuesta ordinal. El resultado que se obtuvo indicó que el conjunto de los 110 ítems registraron un índice de consistencia interna de .98 (ver tabla 6).

Fase 2. Exploración del comportamiento de los ítems de la versión original. Esta etapa permitió eliminar un total de 16 ítems que presentaban una distribución sesgada, es decir, aquellos en los que se observaba más del 80% de respuestas hacia un extremo de la escala de respuesta. Esto dio como resultado un total de 94 ítems distribuidos en las cuatro dimensiones del marco (Planeación y preparación $k=22$, Clima de aula $k=35$, Enseñanza o instrucción $k=26$, Responsabilidades profesionales $k=11$) que conservaron un nivel de consistencia interna y una correlación con el total de ítems original aceptables (ver tabla 6).

Fase 3. Selección de ítems a partir de criterios de calidad métrica. Con los 94 ítems resultantes de la fase 2, los cuales se consideró que seguían siendo demasiados para ser empleados en procesos de evaluación del desempeño docente a gran escala y desde la percepción de los estudiantes, se determinó eliminar aquellos que presentaban una correlación punto biserial inferior a .30, así como también aquellos que registraban una correlación inter-ítem mayor a .50, a partir de lo cual, de los 94 ítems que se enlistaban al inicio de esta segunda fase, se eliminaron un total de 23 quedando un total de 71 distribuidos de la siguiente manera: Planeación y preparación $k=16$, Clima de aula $k=25$, Enseñanza o instrucción $k=21$, Responsabilidades profesionales $k=9$, los cuales conservaban tanto un nivel de consistencia interna como una correlación con el total de ítems original aceptables (ver tabla 6).

Fase 4. Selección de ítems a partir de la revisión cualitativa de su contenido. Al haber agotado los criterios métricos para la reducción del instrumento y tomando en

consideración la numerosa cantidad de ítems, se realizó un análisis cualitativo de los 71 ítems que se conservaban hasta este momento, basado en el constructo de desempeño docente que subyace en el desarrollo de este instrumento. Como resultado de este análisis se eliminaron 36 ítems, ya que se encontró que presentaban redundancias o que evaluaban aspectos que no correspondían a la dimensión en que se encontraban. De manera que al término de este análisis permanecieron un total de 35 ítems, distribuidos de la manera siguiente en las cuatro dimensiones: Planeación y preparación $k=9$, Clima de aula $k=12$, Enseñanza o instrucción $k=9$, Responsabilidades profesionales $k=5$. Asimismo, se observó que mantenían índices admisibles tanto de consistencia interna como de correlación con el total de ítems original (ver tabla 6).

Tabla 6
Índices de consistencia interna y correlación por fase

Fases	Total de ítems	Alfa	Correlación ítem total
1	110	0.98	
2	94	0.98	0.997
3	71	0.98	0.993
4	35	0.96	0.981
5	30	0.95	0.976

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Considerando que el instrumento estaba siendo diseñado para ser respondido por estudiantes de educación secundaria, se determinó que los cinco ítems pertenecientes a la dimensión cuatro, denominada Responsabilidades Profesionales, debían ser eliminados a pesar de sus cualidades métricas, ya que al ser analizados en toda su dimensión, se comprobó que ésta no podía ser evaluada de forma directa por los estudiantes de este nivel educativo; además de que mostraba inconsistencias conceptuales. A partir de este análisis,

se obtuvo como resultado un total de 30 ítems que constituyen la versión final del instrumento y que se distribuyeron en tres dimensiones: (Planeación y preparación $k=9$, Clima de aula $k=12$, Enseñanza o instrucción $k=9$). Se destaca que en esta versión final, también se mantienen índices admisibles tanto de consistencia interna como de correlación con el total de ítems original (ver tabla 6). Finalmente en la tabla 7 se presentan los 30 ítems que constituyen la versión final del instrumento.

Tabla 7

Versión final del instrumento para la evaluación del desempeño docente en educación secundaria.

Dimensión 1. Planeación y preparación	Dimensión 2. Clima de aula	Dimensión 3. Enseñanza o instrucción
67. El profesor(a) utiliza ejemplos fáciles de comprender.	81. El profesor(a) reconoce el valor de nuestro esfuerzo en clase.	107. El profesor(a) utiliza nuestras participaciones para enseñarnos nuevas cosas.
79. El profesor(a) nos pone actividades de clase que nos motivan a pensar.	61. El profesor(a) nos felicita cuando nos portamos bien en clase.	85. El profesor(a) escucha nuestras ideas.
35. El profesor(a) nos ayuda a localizar diferentes textos que nos ayuden a comprender un tema.	97. El profesor(a) y los estudiantes trabajamos juntos durante la clase.	86. El profesor(a) nos hace preguntas para asegurarse que entendimos el tema.
23. El profesor(a) nos explica para qué nos servirá lo que aprenderemos en la clase.	92. El profesor(a) nos dice lo que espera de nosotros.	62. El profesor(a) nos explica los objetivos de aprendizaje que debemos alcanzar en cada tema.
69. El profesor(a) nos explica la forma de evaluar cada unidad.	82. Todos participamos en la organización de la clase.	10. El profesor(a) nos explica usando ejemplos de cosas que nos gustan.
24. El profesor(a) nos organiza en equipos de trabajo con compañeros diferentes.	70. El profesor(a) nos pide que participemos en clase.	8. El profesor(a) utiliza palabras fáciles de entender.
57. El profesor(a) explica la relación del tema de la clase con otros temas o materias.	95. El profesor(a) se asegura de que todos los compañeros podemos ver al pizarrón.	43. El profesor(a) nos explica usando ejemplos de cosas que suceden en la comunidad.
36. El profesor(a) emplea diferentes formas de evaluación.	40. El profesor(a) realiza los cambios necesarios para acomodar a los estudiantes con necesidades especiales.	31. El profesor(a) nos hace preguntas sobre cómo usaríamos en nuestra vida diaria lo que aprendemos en clase.
46. El profesor(a) utiliza diferentes materiales durante la clase.	71. El profesor(a) inicia la clase puntualmente.	20. El profesor(a) se pasea por el salón durante la clase, para supervisar nuestro trabajo.
	5. El profesor(a) se cerciora de que todos los estudiantes participemos en la realización de trabajos individuales o en equipo.	
	93. El profesor(a) termina la clase a tiempo.	
	25. El profesor(a) promueve el respeto de las diferentes costumbres y creencias entre compañeros.	

Fuente: elaboración propia.

Etapa 3. Obtención de evidencias de validez de constructo

Objetivo

Pilotear el banco de ítems en una muestra de estudiantes de secundaria para establecer sus propiedades métricas a fin de aportar evidencias empíricas de validez y fiabilidad.

Método

En esta etapa se utilizó la misma base de datos de la aplicación de la etapa anterior.

Análisis de datos. En esta etapa, el proceso de análisis de los ítems se centró en establecer si el conjunto de 30 ítems resultante del proceso de optimización de la medida, se ajustaba métricamente con el constructo de interés, para lo cual se efectuó un análisis factorial confirmatorio con el programa R (Culpepper y Aguinis, 2010), con tal motivo se generó una matriz de correlaciones policóricas, dada la naturaleza ordinal de la escala de respuestas empleada en el piloteo de los ítems.

Resultados

Con base en estos resultados del análisis de la base de datos que resultó de esta aplicación, se presenta la estructura factorial del instrumento, observada en el análisis factorial exploratorio realizado (ver figura 3). Se destaca que las cargas factoriales son en todos los casos, mayores a .50, lo que demuestra la pertinencia de los ítems a la sub-dimensión.

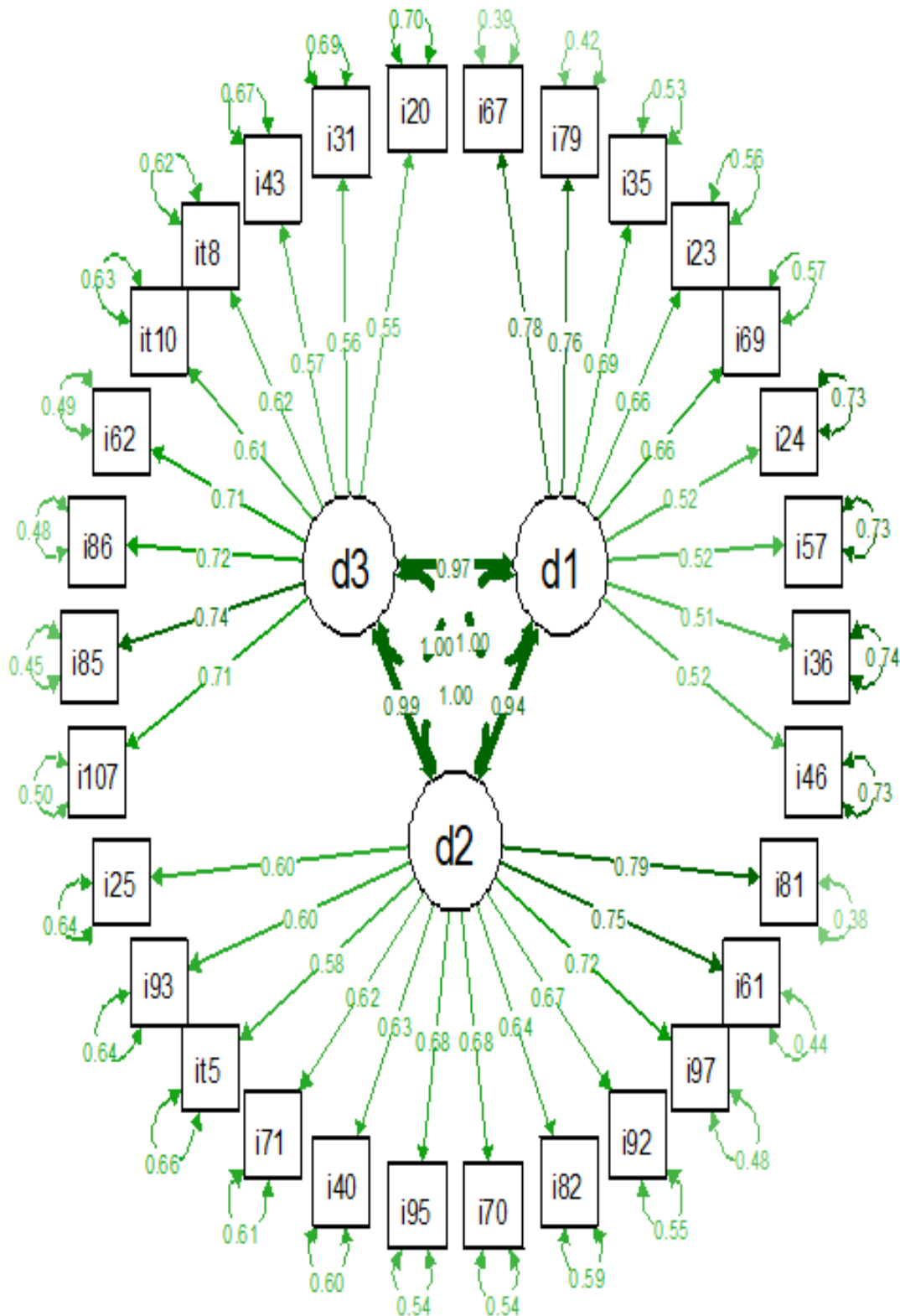


Figura 3. Modelo de Medida del Cuestionario para la Evaluación del Desempeño Docente.
Fuente: elaboración propia.

Los resultados del análisis confirmatorio para el modelo de medida presentaron, en general, índices de bondad de ajuste aceptables según los criterios de referencia (ver tabla 8).

Tabla 8
Estadísticos de bondad de ajuste y criterios de referencia.

Tipo de ajuste	Prueba	Estadístico	Criterio	Resultados Obtenidos
Ajuste absoluto	Chi-cuadrado	X^2	Significación ≥ 0.05	N/A
	Razón Chi-cuadrado 0/grados de libertad	X^2/gl	Menor que 3	1.579
Ajuste comparativo	Índice de bondad de ajuste	CFI	≥ 0.95	0.996
	Índice de Tucker-Lewis	TLI	≥ 0.95	0.996
	Índice de ajuste normalizado	NFI	≥ 0.95	0.990
Ajuste parsimonioso	Índice de parsimonia	NFI	Próximo a 1	0.990
	Índice de parsimonia corregido	PNFI	Próximo a 1	0.915
Otros	Índice de bondad de ajuste	CFI	≥ 0.95	0.996
	Índice de bondad de ajuste corregido	AGFI	≥ 0.95	0.992
	Raíz del residuo cuadrático promedio	RMR	Próximo a cero	0.040
	Raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación	RMSEA	≤ 0.08	0.026

Nota: los criterios se tomaron de Díaz (2014), adaptados de “Modelos de ecuaciones estructurales” por M. Ruíz, A., Pardo, & R. San Martín, 2010, *Papeles del Psicólogo*, 3 (1), p.43. Los resultados de este estudio se presentan en negritas.

Con base en los resultados obtenidos, se observa que en cuanto al índice de ajuste absoluto, la razón de Chi-cuadrado, X^2 sobre grados de libertad, arrojó, un valor de 1.57, por lo tanto se cubre el criterio de menor a 3. Respecto al ajuste comparativo, se advierte que los resultados obtenidos muestran un buen ajuste en cada uno de los tres índices presentados (CFI, TLI, y NFI), al obtenerse en los tres casos valores mayores a .95.

En lo que se refiere al ajuste parsimonioso, en el índice de parsimonia (NFI) se cumple el criterio de ser próximo a 1. No obstante, aunque el índice de parsimonia corregido (PNFI) no resultó tan próximo a 1, sigue siendo mayor a .90. Asimismo, se observaron otros índices que también forman parte de la bondad de ajuste (AGFI, RMR y RMSEA) en los cuales se obtuvieron en todos los casos resultados aceptables.

4. Conclusiones y Consideraciones Finales

Como objetivo central en este estudio, se planteó el desarrollo de un instrumento para la evaluación del desempeño docente en educación secundaria basado en la opinión de los estudiantes y sustentado en el Marco para la Enseñanza de Danielson. De acuerdo con los datos presentados, se puede afirmar que el objetivo general se logró de forma satisfactoria, ya que como resultado final se obtuvo un banco de ítems, depurado y con propiedades métricas aceptables que se apega en su totalidad al constructo del que partió.

Es importante señalar que este cuestionario se enmarca en dos de las tres modalidades propuestas por Rueda (2008). Es decir, permite indagar sobre aspectos de comportamiento docente relacionados con las técnicas pedagógico-didácticas que emplea y asimismo, ayuda a identificar las habilidades pedagógicas de los docentes y la interacción que mantiene con sus estudiantes.

Se considera que una de las principales contribuciones de este estudio es el haber desarrollado un instrumento de evaluación del desempeño docente, con base en la opinión de los estudiantes que atiende una serie de observaciones señaladas por expertos en el área. Por ejemplo, Román (2010) señaló que la principal limitación de los instrumentos dirigidos a estudiantes es la falta de especificidad de los criterios o dimensiones del desempeño docente. esta observación quedó totalmente atendida, al elaborar un banco de ítems basado en dimensiones claramente establecidas retomadas del Marco para la Enseñanza de Danielson (2013). Este aspecto ha sido tocado también por autores como Marsh (2007, como se cito en Luna y Aramburo, 2013) y Luna y Torquemada (2008). Al afirmar que el primer paso para la elaboración de instrumentos para la evaluación de la docencia el primer paso debe ser la especificación de las dimensiones.

Otro aspecto señalado en la literatura y que se considera fue atendido totalmente en la propuesta de este estudio, es el señalado por Moroy (2008), en relación con la importancia de que el instrumento responda a los propósitos de medición a través de el cumplimiento de una serie de características: explorar variables manifiestas acordes a la definición conceptual, preguntas útiles y pertinentes para lograr el objeto de medición, escala de medición que corresponda de manera natural con la pregunta, y finalmente modelos estadísticos que se utilicen como variables manifiestas. Estas características fueron cubiertas por el instrumento que se diseñó en este estudio. Los jueces expertos, determinaron incluir únicamente ítems que fueran susceptibles de ser observados por los estudiantes y que tuvieran una correspondencia directa con las definiciones conceptuales de las dimensiones. Asimismo, los jueces se aseguraron de elegir ítems cuyas preguntas fueran útiles y claras para la evolución del constructo. Finalmente, los procedimientos estadísticos utilizados en el proceso de validación, correspondieron con los que la literatura en el área marca como los indicados (Luna y Torquemada, 2008).

De manera general, a partir de la revisión de la literatura, se encontró que el desempeño docente es concebido como el conjunto de actividades, competencias y actitudes que realiza un profesor en servicio para lograr el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, cuando se discute sobre la mejora de la calidad de la enseñanza, el desempeño del docente es reconocido como de gran relevancia para lograr un mayor rendimiento académico y con ello el desarrollo integral de los estudiantes. Asimismo, en la tarea de evaluar el desempeño docente, se encontró que, en general, la identificación de los indicadores más idóneos para la realización de dicha evaluación es

reconocida como una actividad compleja y multidimensional (Cordero et al., 2013; Valdez, 2000).

Bajo estas premisas, se determinó que el Marco Para la Enseñanza de Danielson (2013), representa una opción factible para el desarrollo de esta propuesta, ya que dadas sus características estructurales, delinea un esquema integral de indicadores específicos de desempeño docente eficaz organizados en cuatro dimensiones centrales, de las cuales, a su vez, se desprenden cuatro sub-dimensiones con sus respectivos conjuntos de indicadores del desempeño docente a través de los cuales es posible explorar aquellas acciones que el docente debe realizar cotidianamente y que se encaminan hacia una práctica de enseñanza eficaz.

Se concluye que los indicadores que constituyen estas cuatro dimensiones no representan una lista exhaustiva de acciones específicas que el docente en servicio debe realizar. Sin embargo, sí representan los aspectos más relevantes de la enseñanza referidos en la literatura. Además, según Danielson (2013), este marco fue diseñado para aplicarse en cualquier contexto, dado que el acto de enseñar demanda comprobadas tareas básicas universales, cuyo propósito principal, es el promover altos niveles de aprendizaje en los estudiantes.

4.1 Desarrollo del banco de ítems

En el primer objetivo específico formulado en este estudio, se estableció elaborar un banco de ítems dirigidos a los estudiantes de educación secundaria para conocer su opinión con respecto a las características del desempeño de sus profesores, el mencionado objetivo se cumplió satisfactoriamente, ya que a partir de los 103 indicadores contenidos en la

estructura del Marco para la Enseñanza de Danielson (2013) 89 fueron considerados como aptos para sustentar cada uno de los ítems en este instrumento. A partir de estos 89 indicadores, se derivó un banco de 128 ítems, los cuales quedaron distribuidos en las cuatro dimensiones enunciadas por Danielson: Planeación y preparación, Clima de aula, Enseñanza, y Responsabilidades profesionales.

De la misma manera, al considerar a los estudiantes como informantes clave del desempeño docente, y dado que el Marco para la enseñanza de Danielson (2013) es, de origen, un esquema para la valoración del trabajo docente a través de la observación en el aula, se reconoce que no todos los indicadores incluidos en cada una de sus dimensiones son susceptibles de ser evaluados por los estudiantes. Por lo tanto, a partir del análisis exhaustivo que se realizó a los indicadores incluidos en cada una de las dimensiones y subdimensiones que componen el marco, se logró, por un lado, identificar aquellos que incluyen acciones que pueden ser observadas y fácilmente evaluadas por el estudiante; y por otro, aquellos indicadores a los que el estudiante no tiene acceso y que por lo tanto, no pueden ser observados por él. Además, con la realización de este análisis fue posible atender a las recomendaciones referidas en la literatura tanto nacional (Luna 1996; Rueda y Rodríguez, 1996; Martínez, 2000) como internacional (Marsh, 1991; Marsh y Bailey, 1993; Tang, 1997) en relación con el desarrollo de instrumentos para la evaluación del desempeño docente, tales como especificación de las dimensiones del desempeño, construcción de un referente teórico de sustento el desarrollo del instrumento, análisis del comportamiento de los ítems, por mencionar algunas.

En la primera dimensión *Planeación y Preparación* quedó asentada la importancia de que el docente planee las estrategias de enseñanza-aprendizaje que guiarán cada una de

sus clases, ya que esto le dará la oportunidad de aprovechar al máximo el tiempo del que dispone, así como los materiales y recursos didácticos, y con ello lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes. Cabe señalar que en esta dimensión integrada por un total de seis sub-dimensiones y 36 indicadores, se encontró que siete de estos no resultaron viables para construir ítems, pues los estudiantes no cuentan con la información suficiente para emitir una valoración sobre las acciones de sus profesores en estos aspectos. Estos indicadores fueron:

(1) Participación de los docentes en los eventos culturales de la comunidad.

(2) Resultados centrales de la materia y la relación de ésta con otras materias. (3)

Los resultados obtenidos permiten la evaluación del rendimiento de los estudiantes

(4) Participación continúa del docente en cursos de formación profesional o grupos profesionales.

(5) Las lecciones que apoyan los resultados educativos y reflejan conceptos importantes.

(6) La planeación de las lecciones indica la correspondencia entre las evaluaciones y los resultados educativos.

(7) Los estilos de evaluación son adecuados al tipo de resultados obtenidos. Es claro que estos siete indicadores señalan acciones que los estudiantes no son capaces de observar, ya que representan acciones que el docente debe realizar fuera del aula, y que por ende el estudiante no siempre tiene oportunidad de observar.

En la segunda dimensión nombrada *Clima de Aula*, el énfasis está centrado en la importancia de que el docente logre crear un ambiente favorable para el aprendizaje y exprese expectativas positivas hacia sus estudiantes. Esta dimensión se compone de cinco sub-dimensiones y 26 indicadores. Siendo la interacción docente-estudiantes, un componente esencial, es comprensible que únicamente un indicador de los 26 contenidos en esta dimensión (el lenguaje corporal indica la calidez y el cariño mostrados por el profesor y los estudiantes) se consideró con un alto nivel de subjetividad, que hacía poco factible que los estudiantes pudieran emitir una valoración de éste.

En la tercera dimensión denominada *Enseñanza*, se subrayan aquellas acciones del docente que despiertan el interés en los estudiantes:

1. A través de la comunicación clara del propósito de cada clase; es decir, qué aprenderá y para qué le servirá.
2. Conseguir el desarrollo de situaciones de aprendizaje, apoyadas en los conocimientos previos e intereses de los estudiantes, considerando la generación de situaciones de aprendizaje adicionales cuando es necesario, en concordancia con los resultados de aprendizaje observados.
3. Emplear estrategias didácticas y de evaluación claras y bien definidas. En esta dimensión no se encontró necesario eliminar ninguno de los 22 indicadores que la integran, lo cual se asume como algo razonable, partiendo del hecho de que en esta dimensión, el conjunto de indicadores representa, en esencia, aquellas acciones realizadas por el docente para conseguir que los estudiantes aprendan.

Por último, en la cuarta dimensión *Responsabilidades profesionales*, se alude a la capacidad que muestra el docente para la autocrítica respecto de sus decisiones para llevar a cabo la enseñanza, su habilidad y disposición para interactuar con sus compañeros docentes y aprender con ellos y de ellos. Inicialmente, sólo se determinó necesario excluir seis de los 20 indicadores que constituyen esta dimensión:

- (1) Mantener registros precisos de procedimientos no instruccionales.
- (2) Participación regular de los docentes en los cursos profesionales o comunidades de aprendizaje que hacen hincapié en la mejora de la práctica.
- (3) Asistencia frecuente de los docentes a cursos y talleres. Lecturas académicas periódicas.
- (4) La participación del docente y colegas en redes de aprendizaje para compartir ideas.
- (5) La participación en organizaciones profesionales de apoyo investigación académica.
- (6) Durante un comité o la planificación del trabajo, el docente frecuentemente recuerda a los compañeros participantes, que los estudiantes son la máxima prioridad.

Sin embargo, al realizar el análisis cualitativo del contenido de los ítems diseñados a partir de los indicadores que se conservaron, los cuales, muestran acciones que aunque son propias del ejercicio docente, no son posibles de observar o identificar de forma directa por los estudiantes durante su interacción con el docente en el aula, por lo tanto se determinó necesario excluir la totalidad de esta dimensión.

4.2 Evidencias de Validez de contenido

En el segundo objetivo específico propuesto en este estudio, se planteo establecer la validez de contenido de los ítems que componen el banco por medio de la revisión efectuada por jueces expertos, cuya función principal consistió en determinar el grado de adecuación y representatividad de cada uno de los 128 ítems que conformaban la versión inicial del instrumento.

Los expertos analizaron el cuestionario elaborado y contribuyeron con diversas observaciones y sugerencias sobre el instrumento diseñado, proporcionando su opinión en relación a los ítems que se deberían modificar, eliminar o agregar. De esta manera, con respecto a la dimensión uno *Planeación y preparación*, fueron eliminados un total de 10 ítems, los cuales, de acuerdo con las valoraciones de los jueces, presentaban una redacción confusa y en algunos casos repetitiva. En la dimensión dos *Clima de aula*, se eliminaron tres ítems, que según las observaciones de los expertos representaban acciones subjetivas que podrían confundir a los estudiantes. Con respecto a la dimensión tres *Enseñanza*, los jueces sugirieron la eliminación de un solo ítem, aquel que la mayoría consideró que era similar a otros de los ítems contenidos en la dimensión. Por último, en la dimensión cuatro *Responsabilidades profesionales*, fueron eliminados cuatro ítems, pues según las observaciones de los jueces, eran ítems que no podían ser respondidos por los estudiantes, ya que dado el contenido general de la dimensión, estos no podrían tener la observación necesaria para responder dichos ítems.

Así, con base en las valoraciones de los jueces participantes, se eliminaron 18 ítems, reconstituyéndose un nuevo banco de 110 ítems, que al igual que la versión inicial se distribuyen en las cuatro dimensiones centrales que integran el marco para la enseñanza.

Así, en la dimensión uno *Planeación y preparación* se conservaron 24 ítems, en la dimensión dos *Clima de aula* 41, en la dimensión tres *Enseñanza* 29, y en la dimensión *Responsabilidades Profesionales* subsistieron 16 ítems.

4.3 Optimización de la medida

Dado que este instrumento está dirigido a estudiantes de secundaria, se consideró que resultaba necesario optimizar la medida, pues 110 ítems resultaban excesivos para ser contestados por éstos. Por ello, se realizó el procedimiento de optimización de la medida de (Jornet et al., 2012)Jornet, González-Such y Perales (2012), a fin de lograr reducir el número de ítems. Con la aplicación del procedimiento de optimización de la medida, se logró configurar un instrumento mucho más compacto, dado que se fueron eliminando ítems que resultaban redundantes y seleccionando únicamente aquellos que aportarán más información.

En este proceso de optimización, buscando asegurar la funcionalidad del instrumento, se excluyeron ítems de las cuatro dimensiones. Sin embargo, fue la dimensión cuatro *Responsabilidades profesionales*, la que perdió mayor cantidad de ítems. Dado que desde el inicio de este proceso se identificó que los indicadores contenidos en esta cuarta dimensión, representaban en su mayoría acciones que el docente realiza principalmente fuera del aula, y por lo tanto, el estudiante no puede observar de manera directa. Después de una minuciosa valoración, se considero que los cinco ítems que aún contenía esta cuarta dimensión carecían de las características suficientes para formar parte del instrumento, por lo tanto se tomo la decisión de eliminarlos.

Con todo, se considera que el proceso de optimización de la medida que se siguió fue útil para lograr un instrumento parsimonioso válido y confiable, con ítems que tienen

un buen nivel de discriminación. Por lo tanto, el hecho de que se haya “perdido” una dimensión, no implica una disminución en la calidad de la medida; sino por el contrario, representa una ventaja en la optimización de la misma, pues se debe tener presente que el Marco para la Enseñanza de Danielson (2013) aunque está integrado por cuatro dimensiones, éstas fueron diseñadas pensando en la observación directa y verificación de evidencias, por parte de directores, supervisores u otros docentes implicados en la supervisión de la práctica. De tal manera que los aspectos considerados en este marco, no necesariamente son “accesibles” para el estudiante, y por ende, éste no puede dar cuenta de ellos. En consecuencia, la eliminación de la cuarta dimensión, se considera más una ganancia, que una pérdida.

4.4 Evidencias de validez de constructo y confiabilidad

En el cuarto objetivo específico de este estudio, el énfasis se centró en aportar evidencias de validez de constructo del instrumento que se logró a partir de la optimización de la medida. Esta tarea permitió asegurar que los datos obtenidos del pilotaje eran efectivamente representativos de lo que se pretendía medir. Dado que el diseño del instrumento partió de un constructo cuyas dimensiones están claramente definidas y delimitadas se optó por la realización de un análisis factorial confirmatorio (AFC), cuyos resultados permitieron comprobar que los ítems que permanecieron en las tres dimensiones que se conservaron, valoran la calidad del desempeño docente desde la percepción de los estudiantes.

Así, en la dimensión uno *Planeación y preparación*, que esencialmente busca medir la forma en la que el docente organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, se concluye que en los ítems que la integran el énfasis está centrado en el grado de importancia que el docente otorga a la definición de los objetivos de la clase, en la especificación clara y

precisa respecto a para qué les servirá a los estudiantes lo aprendido, así como las competencias y habilidades que les permitirá desarrollar. Asimismo los ítems en esta dimensión, recuperan evidencia de la percepción de los estudiantes con respecto a la elección, organización y aplicación de las actividades que deberán realizar durante cada una de las sesiones, además de la concordancia de dichas actividades con las características del contenido de la clase que se va a tratar. Finalmente, esta dimensión explora información relacionada con la forma en que será evaluado el aprendizaje de los estudiantes.

Con respecto a la dimensión dos *Clima de aula*, agrupa ítems que son congruentes con el constructo, cuyo objetivo es identificar aquellas acciones que el docente realiza para generar un entorno favorable para el aprendizaje, a través de la promoción de una interacción sana, inclusiva y equitativa entre los estudiantes y los profesores, por tal motivo, se incluyen ítems que buscan indagar acciones del docente enfocadas a la creación de un ambiente de respeto y armonía. Asimismo, se recupera información acerca de la importancia de las expectativas del profesor sobre sus estudiantes, el reconocimiento de sus esfuerzos y el impacto de éste en los niveles de aprendizaje. También, a través de los ítems de esta dimensión, se identifican acciones que permiten evidenciar si se genera una interacción respetuosa y empática que favorezca la convivencia participación e integración de todos los estudiantes e incluso del docente en las actividades que se han de realizar dentro del aula de clases. Finalmente, los ítems de esta dimensión también indagan acerca de la capacidad del docente para adaptar y aprovechar al máximo los recursos materiales con los que cuenta para llevar a cabo su labor y lograr el éxito en el proceso de enseñanza.

Por último, los ítems de la dimensión tres, *Enseñanza*, captan información relacionada con la capacidad del docente para crear o adaptar escenarios de aprendizaje adecuados a las necesidades y capacidades de sus estudiantes, en los que se consideren sus

conocimientos previos, sus participaciones y opiniones, así como los recursos y el tiempo disponibles. Además, en esta dimensión se da cuenta de la importancia de la habilidad del docente para diseñar estrategias de evaluación que le permitan el monitoreo constante del aprendizaje de sus estudiantes y al mismo tiempo, sea capaz de aprovechar esta información para realimentar su propio desempeño.

4.5 Participación de los estudiantes

En la evaluación de la calidad del desempeño docente, existen autores que han puntualizado la importancia de la participación de todos y cada uno de los actores involucrados en el proceso educativo (Vaillant, 2008). Se considera que la participación de los estudiantes en este proceso evaluativo es esencial; además, existe un acuerdo generalizado en el que éstos, se consideran los informantes ideales y confiables –dado que al dirigirse a ellos es posible recuperar la percepción grupal– para dar cuenta de lo que sucede dentro del aula (Roman, 2010; Ferguson, 2012; Kane, 2013; Darling-Hammond, 2012). También, se reconoce que los estudiantes, de cualquier nivel educativo son quienes tienen la información más acertada sobre los aspectos del desempeño profesional de sus profesores que impactan directamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo del instrumento que se presenta en este estudio, dirigido a los estudiantes de secundaria, permitirá, aprovechar la oportunidad de recuperar sus percepciones sobre los aspectos del desempeño docente señalados en el marco de Danielson (2013), probablemente de forma más certera que la que se obtiene a través de acciones de supervisión y verificación que, generalmente, se llevan a cabo en los planteles escolares. Es decir, como ya lo señalaron Roman (2010) y Ferguson (2012), los estudiantes son quienes

pasan más tiempo en el aula y, por consiguiente, son quienes pueden y tienen el derecho a valorar lo que en ella acontece. Por lo tanto, la información que se obtenga a través del uso del instrumento que se presenta, podrá ser utilizada como parte de otros procesos evaluativos, facilitando oportunidades para contrastar las opiniones sobre el desempeño docente entre grupos como complemento de las valoraciones de los directores y supervisores de los planteles escolares. Además, es importante destacar que en la actualidad la implementación de estrategias para evaluar el desempeño docente, en las cuales se toma en cuenta la participación de los estudiantes, es llevada a cabo cada vez con mayor frecuencia (Murillo, 2007; Nieto y Portela, 2008; Román, 2008; Vaillant, 2008).

En la búsqueda por mejorar el desempeño docente y con ello la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, la aportación de este instrumento responde a tres aspectos principales del desempeño: planeación y preparación de la enseñanza, desarrollo de un clima de aula propicio para el aprendizaje, y el momento mismo de la enseñanza. Estos aspectos se apegan a tres de las cuatro dimensiones del marco para la enseñanza de Danielson (2013). Cabe destacar que la aportación de este instrumento se ciñe exclusivamente a los indicadores de la buena enseñanza señalados en el marco de Danielson. Por lo tanto, se considera que las valoraciones obtenidas desde la percepción de los estudiantes, serán apropiadas para valorar la calidad del desempeño de los docentes frente a grupo.

4.6 Consideraciones finales

El estudio realizado permitió alcanzar los objetivos planteados en el inicio de este proceso. Con base en los resultados obtenidos, se considera que el instrumento diseñado constituye una herramienta útil para recoger información que permita la valoración de la calidad del

desempeño docente. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que este estudio, se realizó en un contexto particular, es decir, en una ciudad fronteriza cuyas características de dinámica escolar y de la propia población, pueden influir en los resultados de la valoración docente. Por ello resultaría pertinente tener en cuenta la necesidad de realizar estudios de validez contextual (Nsamenang, 1992) que ayuden a verificar que el instrumento funcione igual en diferentes poblaciones, por ejemplo: Estados del centro y sur de la República Mexicana, o incluso en otros países.

Sin embargo, dado que éste es multidimensional, se sugiere, para posteriores análisis o en nuevas aplicaciones, usar este instrumento en combinación con otros instrumentos y herramientas para la evaluación del desempeño, a fin de recuperar más información que a su vez permita establecer las características del buen desempeño docente. Es decir, si bien la propuesta evaluativa que se presenta en este estudio, muestra ser una herramienta útil para la valoración del desempeño docente, ésta no debe utilizarse como único medio de evaluación, sino que debe ser acompañada de otros medios de verificación que ayuden a tener una visión integral del desempeño docente.

Finalmente, es pertinente señalar la importancia que el instrumento desarrollado tiene en el marco de la reforma educativa nacional, en la que se señala como uno de los puntos centrales la evaluación de resultados y desempeño particularmente de los docentes. En la literatura revisada no se encontró un referente para la evaluación del desempeño docente con base en la opinión de los estudiantes, a pesar de que actualmente se reconoce la importancia de esta (Ferguson, 2012; Luna y Torquemada, 2008; Roman, 2010). Por lo tanto, la aportación que se da con el instrumento propuesto se constituirá como un punto de

partida para el diseño de cuestionarios de opinión estudiantil en educación básica que ayuden a recoger información acerca del desempeño docente en el aula.

Referencias

- Acosta, B. (2012). Evaluación de las Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Evaluación Docente para su Uso en una Muestra Mexicana, 5(2). Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art13_hm.html
- Arce, J. M. (2010). Fines y Modalidades de la Evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 11(6). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num6/art60/index.html#up>
- Avalos, B. (2008). Notas sobre la formulación y el uso de estándares para evaluar el desempeño docente. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Recuperado de http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnadr967.pdf
- Barrera, I., y Myers, R. (2011). Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate. *Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL]*. Recuperado de http://www.empresariosporlaeducacion.org/media/documentos2011/situacionamericalatina2012/estandaresmexico_preal2011.pdf
- Chiner, E. (s/f). La Validez. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19380/25/Tema%206-Validez.pdf>
- Cordero, G., Luna, E., y Patiño, N. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: Panorama y agenda pendiente. *julio-diciembre*, (41), 1-19.
- Corrado, A., Alcántara, A., y Glas, A. (2010). Experiencias Internacionales sobre Evaluación del Desempeño Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Cosse, G. (2009). Los docentes: estado de la cuestión, situación y problemas. *Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad*, 1-22.

Danielson, C. (2011). Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. CINDE.

Recuperado de <http://www.gse.upenn.edu/pdf/Competencias%20docentes.pdf>

Danielson, C. (2013). Framework for Professional Practice.

Danielson, C. (2014). *Teacher Evaluation and Development in the Common Core Era*.

Presentado en ASCD Annual Conference., Los Angeles California.

De Chaparro, G. J., Romero, L. J., Rincón, E., y Jaime, L. H. (2008). Evaluación de desempeño docente. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (11), 167–178.

Elizalde, L., y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), 1–13.

Estrada, L. (2002). El Desempeño Docente. *Departamento de Filosofía Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Carabobo-Venezuela*. Recuperado de https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/dd/IMPORTANCIA_DEL_DESEMPE%C3%91O_DOCENTE.pdf

Ferguson, R. F. (2012). Can student surveys measure teaching. Recuperado de <http://www.ciu10.org/cms/lib/PA06001249/Centricity/Domain/69/Ferguson%20in%20Kappan%20Nov%202012.pdf>

Fernández-Arata, J. M. (2008). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y auto-eficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, 7(2), 385–401.

Gutiérrez, E. (2010). Un modelo de evaluación del desempeño docente que contribuye en la mejora de la calidad de los servicios educativos. Presentado en Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, Buenos Aires, República Argentina. Recuperado de

<http://www.caiep.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EVALUACION/RLE3221Gutierrez.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2014). Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/>

Jornet, J. M., González-Such, J., y Perales, M. de J. (2012). Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos: optimización de la medida de constructos complejos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(2), 89-110.

Larose, F., Grenon, V., Bourque, J., y Bédard, J. (2011). Análisis de la práctica docente y construcción de un referente de competencias profesionales. *Revista Española de Pedagogía*, (248), 81-100.

Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach To Content Validity.

López-González, E., Tourón, J., y Tejedor, F. J. (2012). Diseño de un micro-instrumento para medir el clima de aprendizaje en cuestionarios de contexto. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(2), 111–126. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/22000>

Luna, E., y Arámburo, V. (2013). Variables asociadas a la competencia docente universitaria en la opinión de los estudiantes. *Education Policy Analysis Archives*. doi:10.14507/epaa.v21n1.2013

Luna, E., y Torquemada, A. (2008). Los Cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda.

- Marsh, H. W. (1991). A multidimensional perspective on students' evaluations of teaching effectiveness: A reply to Abrami and d'Apollonia (1991). *Journal of Educational Psychology*, 83, 416-421.
- Marsh, H. W., & Bailey, M. (1993). Multidimensionality of students' evaluations of teaching effectiveness: A profile analysis. *Journal of Higher Education*, 64, 1 - 18.
- Martínez-Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1), 1-22.
- Monja, M. I. (2012). Desempeño Docente. Recuperado de <http://mariaisabelmonja.wordpress.com/2012/02/06/desempeno-docente/>
- Montenegro, I. (2007). *Evaluación del desempeño docente: fundamentos, modelos e instrumentos*. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books>
- Montt, P. (2011). Seminario organizado por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Fundación Centro de Estudios en Políticas Públicas y Formar Foundation. Recuperado de <http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2011/05/Pedro-Montt.-Paper-Seminario-Buenos-Aires1.pdf>
- Murillo, F. J., González, V., y Rizo, H. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Nieto, J. M., y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(1), 5. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2741635&orden=170681&info=link>

- Nsamenang. (1992). *Human Development in Cultural Context: A Third World Perspective* (Vol. 16). Recuperado a partir de <https://books.google.com.mx/books>
- Parra, O., Mena, M., y Sánchez, B. (2012). Pensando en la labor del docente: un estudio comparado sobre la evaluación de su desempeño profesional. *EFDeportes.com Revista Digital. Buenos Aires...*, (171). Recuperado a partir de <http://www.efdeportes.com/efd171/la-labor-del-docente-su-desempeno-profesional.htm>
- Ponce, V., y Macías, M. (2006). Practicas docentes en escuelas secundarias. Presentado en Actualidad, Prospectivas y Retos, Jalisco: Congreso Estatal de Investigación Educativa. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.investigacion-educativa/files/pdf/Practica%20docente%20PONCE.pdf>
- Rockwell, E. (s. f.). ¿Qué dice la investigación cuantitativa sobre la evaluación del desempeño docente? Recuperado de <http://educacionadebate.org/wp-content/uploads/2013/05/Rockwell-desempe%C3%B1o-acad%C3%A9mico.pdf>
- Román, M. (2010). La voz ausente de estudiantes y padres en la evaluación del desempeño docente. *Serie Documentos de trabajo*, (49). Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt128312.pdf>
- Romo, J. (2013). Evaluación Comprensiva del Desempeño Docente. *Conciencia Tecnológica*, (46), 52–55.
- Rueda, M. (2008). La Evaluación del Desempeño Docente en la Universidad.
- Rueda, M. (2011). La Evaluación de los Docentes, elemento sustantivo en la educación. *Perfiles educativos*, 33(133), 3–7.

- Schmelkes, S., y Mancera, C. (2010). Recomendaciones de Políticas Específicas Sobre el Desarrollo de un Marco Integral Para la Evaluación de Maestros en Servicio. Recuperado a partir de <http://www.inidedelauia.org/2012/02/recomendaciones-de-politicas.html>
- Secretaría de Educación Pública, y OCDE. (2011). *Informe de las prácticas de la Evaluación de la Educación Básica en México, 2010 Revisión de los Marcos de Valoración y de Evaluación para Mejorar los Resultados Escolares*. Recuperado de [http://search.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/EA\(2012\)12&docLanguage=Es](http://search.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/EA(2012)12&docLanguage=Es)
- Tejedor, F., y García-Varcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista española de pedagogía*, (247). Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=00349461&AN=59782970&h=3FYqdmL85S%2BLw%2BogQrhtUf2u3BRewRtNcfoHBzvsxbE6482uBDqkM56mpHnrwodTF6qnEVLkMft02GFGWfvAWQ%3D%3D&crl=c>
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. PREAL. Recuperado a partir de http://www.oei.es/docentes/articulos/construccion_profesion_docente_AL_vaillant.pdf
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 7–22.
- Valenzuela, J. (2002). Evaluación del desempeño docente a partir de la opinión de los alumnos (tesis de maestría). Universidad de Sonora, Sonora, México.

Valdez, H. (2000). Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente.

Ponencia presentada por Cuba. Recuperado 17 de abril de 2014, a partir de

<http://www.oei.es/de/rifad02.htm>

Vázquez, M., Cordero, G., y Leyva, Y. (2014). Análisis Comparativo De Criterios De

Desempeño Profesional Para La Enseñanza En Cuatro Países De America.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048018>

Apéndices

Apéndice A. Marcos para la buena enseñanza

Año	País	Título	Estructura
1996	Estados Unidos	Marco de Danielson para la Enseñanza Primera edición	Dominios y Componentes: 1. Planificación y Preparación 1a. Conocimiento de contenido y pedagogía 1b. Conocimiento de los estudiantes 1c. Selección de los objetivos de instrucción 1d. Conocimiento de los Recursos 1e: Diseño de una instrucción coherente 1f. Evaluación de Aprendizaje Estudiantil 3. Enseñanza o instrucción 3a. Comunicación clara y precisa 3b. Uso de preguntas y discusión de las técnicas 3c. Involucrar a los estudiantes en el aprendizaje 3d. Realimentación a los estudiantes 3e. Demostrar flexibilidad y capacidad de respuesta.
			2. Clima de aula 2a. Creación de un ambiente de respeto y confianza 2b. Establecimiento de una cultura de aprendizaje 2c. Administración de procedimientos de la clase 2d. Manejo del comportamiento de los estudiantes 2e. Organización del espacio físico. 4. Responsabilidades Profesionales 4a. Reflexión sobre la práctica de la enseñanza 4b. Mantenimiento de registros precisos 4c. Comunicación con las familias 4d. Contribuir a la escuela y el distrito 4e. Crecimiento y desarrollo profesionales 4f. Muestra profesionalismo.
2000	Colombia	Protocolo para la evaluación del cargo docente	Competencias
			1. Competencias Funcionales Gestión académica a. Dominio conceptual b. Planeación y organización académica c. Didáctica d. Evaluación del aprendizaje Gestión Administrativa a. Apoyo a la gestión académica b. Administración de los recursos físicos y tecnológicos Gestión Comunitaria a. Convivencia institucional b. Interacción con la comunidad y el entorno.

2001	Cuba	Dimensiones e indicadores del desempeño profesional docente	2. Competencias Comportamentales	a. Liderazgo y motivación al logro Orienta e inspira permanentemente a los diferentes estamentos de la comunidad educativa en el establecimiento, acción y seguimiento oportuno de metas y objetivos del proyecto educativo institucional y en general con las actividades de la institución, dando retroalimentación oportuna e integrando las opiniones de los otros para asegurar efectividad en el largo plazo. b. Sensibilidad Percibe y se motiva ante las necesidades de las personas con quienes interactúa y procede acorde con dichas necesidades. c. Comunicación asertiva Escucha a los demás y expresa las ideas y opiniones de forma clara, usa el lenguaje escrito y/o hablado de forma asertiva y logra respuestas oportunas y efectivas de sus interlocutores para alcanzar los objetivos que benefician a la comunidad educativa en todas sus formas de composición y organización. d. Trabajo en equipo Participa en actividades de equipo y promueve acciones e iniciativas que estimulen la cooperación efectiva, la participación productiva entre los integrantes de la comunidad educativa. e. Negociación y mediación Identifica los conflictos y promueve la resolución pacífica de éstos, con el fin de propiciar un clima de entendimiento y reconocimiento de las diferencias.
			Dimensiones e Indicadores	1. Capacidades pedagógicas. 1.1. Grado de dominio de los contenidos que imparte, de la Teoría de la Educación, de la Didáctica General y de la Didáctica de la especialidad. 1.2. Capacidad para hacer su materia entretenida e interesante. 1.3. Calidad de su comunicación verbal y no verbal. 1.4. Capacidad para planificar adecuadamente el proceso docente – educativo. 1.5. Alcance de su contribución a un adecuado clima de trabajo en el aula. 1.6. Capacidad para identificar, comprender las situaciones áulicas y ajustar su pedagogía. 1.7. Utilización de variedad de prácticas educativas. 1.8. Grado de conocimiento y tratamiento de las características psicológicas individuales estudiantiles. 1.9. Grado de información sobre la marcha del aprendizaje de sus alumnos. 1.10. Calidad de su representación sobre el encargo social de la escuela. 1.11. Contribución a la formación de valores nacionales y universales y al desarrollo de valores. 1.12. Efectividad de su capacitación y auto-preparación. 1.13. Capacidad para crear un ambiente favorable para que el estudiante conozca sus derechos y responsabilidades, y aprenda a ejercerlos. 1.14. Capacidad para desarrollar un proceso de reflexión autocrítica permanente sobre su práctica. 2. Emocionalidad 2.1. Vocación pedagógica. 2.2. Autoestima.

- 2.3. Capacidad para actuar con justicia, y realismo.
- 2.4. Nivel de satisfacción con la labor que realiza.
- 3. Responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales.
 - 3.1. Asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases.
 - 3.2. Grado de participación en las sesiones metodológicas o en jornadas de reflexión entre los docentes.
 - 3.3. Cumplimiento de la normativa.
 - 3.4. Nivel profesional alcanzado.
 - 3.5. Implicación personal en la toma de decisiones de la institución.
 - 3.6. Grado de autonomía profesional relativa alcanzada para desarrollar su tarea en la institución.
 - 3.7. Nivel profesional alcanzado.
- 4. Relaciones interpersonales con sus alumnos, padres, directivos, docentes y comunidad escolar en general.
 - 4.1. Nivel de preocupación y comprensión de los problemas de sus alumnos.
 - 4.2. Nivel de expectativas respecto al desarrollo de sus alumnos
 - 4.3. Flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión y sentimientos de los alumnos y respeto real por sus diferencias de género, raza y situación socioeconómica.
- 5. Resultados de su labor educativa.
 - 5.1. Rendimiento académico alcanzado por sus alumnos en la o las asignaturas que imparte.
 - 5.2. Grado de orientación valorativa positiva alcanzado hacia las cualidades de la personalidad deseables de acuerdo al modelo de hombre que se pretende formar
 - 5.3. Grado en que sus alumnos poseen sentimientos de amor a la Patria, a la naturaleza, al estudio y al género humano.

Dominios y Criterios

- 1. Preparación para la enseñanza
 - A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.
 - A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.
 - A3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.
 - A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.
 - A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.
 - 2. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje
 - B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.
 - B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.
 - B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.
 - B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.
-

2005

Venezuela

Matriz de competencias del docente de educación básica

3.	Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes	C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.	C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.	C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.	C4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.	C5. Promueve el desarrollo del pensamiento.	C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.
4.	Responsabilidades profesionales	D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.	D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.	D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.	D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.	D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.	

Competencias			
1.	Motivación al logro	1.1	Espíritu de superación y logro de metas
		1.2	Espíritu de trabajo e innovación
2.	Atención centrada en el alumno	2.1	Empatía con el alumno
		2.2	Diagnostica el grupo de alumnos
		2.3	Planifica, ejecuta y evalúa actividades dirigidas al pensamiento lógico y creativo.
3.	Sensibilidad social	3.1	Conocimiento del entorno
		3.2	Trabajo en equipo (docente-alumno-representantes-escuela-comunidad)
4.	Agente de cambio	4.1	Motivador
		4.2	Actitud de cambio
5.	Equipo de aprendizaje	5.1	interdependencia positiva
		5.2	habilidades interpersonales y pequeños grupos
		5.3	Procesamiento grupal
6.	Dominio de los contenidos programáticos de educación básica	6.1	Conocimientos lingüísticos.
		6.2	Conocimiento lógico-matemático.
		6.3	Conocimiento de las ciencias experimentales.
		6.4	Conocimiento de las ciencias sociales.
		6.5	Conocimiento de expresión plástica.
7.	Dominio de herramientas de enseñanza aprendizaje	7.1	Domina las estrategias para el desarrollo de habilidades cognitivas
		7.2	Utiliza herramientas de aprendizaje para la lectura, el cálculo, la ciencia y tecnología, y la identidad nacional y local
		7.3	Maneja estrategias de motivación.
8.	Crea un ambiente de aprendizaje adecuado	8.1	Ambiente físico y de recursos
		8.2	Ambiente Afectivo

		9. Auto aprendizaje	8.3 Ambiente para la convivencia. 9.1 Investigador 9.2 Evalúa el proceso de aprendizaje del alumno 9.3 Formación permanente.
		10. Cualidades personales del docente	10.1 Dominio del carácter 10.2 Concepto de sí mismo 10.3 Actitudes 10.4 Valores.
2009	Perú	Dimensiones y Parámetros	
		Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes	
		1. Capacidades pedagógicas	
		1.1 Dominio de los contenidos que imparte 1.2 Dominio de la teoría de la educación y de su aplicación a la práctica escolar. 1.3 Dominio de la didáctica general y de las especialidades que imparte 1.4 Nivel de corrección de su comunicación verbal y no verbal 1.5 Planificación del proceso docente-educativo 1.6 Contribución a la creación de un adecuado clima socio-psicológico en su aula y en la institución 1.7 Nivel de conocimiento y tratamiento individual y grupal que brinda a sus alumnos, en correspondencia con sus características psicológicas y contextuales. 1.8 Nivel de información actualizada que logra sobre el estado del aprendizaje de sus alumnos 1.9 Representación sobre el encargo social de la escuela 1.10 Efectividad de su capacitación y auto preparación 1.11 Actitud científica ante el ejercicio de su profesión. 1.12 Grado de autonomía y nivel de creatividad con que enfrenta los problemas que se le presentan.	
		2. Disposición para la labor docente educativa	
		2.1 Nivel de satisfacción con la labor docente que realiza 2.2 Expectativas que tiene con respecto al desarrollo y al aprendizaje de sus alumnos 2.3 Auto-eficacia 2.4 Trabajo que realiza para lograr un alto grado de motivación en sus alumnos por el aprendizaje y formación de estos.	
		3. Responsabilidad laboral	
		3.1 Asistencia y puntualidad a sus clases y demás actividades relacionadas 3.2 Grado de participación pertinente en las sesiones de preparación metodológica, reuniones de ciclo o departamento, claustros y otros espacios para la reflexión colectiva entre docentes 3.3 Cumplimiento de los documentos normativos del MINED 3.4 Nivel profesional alcanzado, actitud y resultados logrados en las acciones de superación y capacitación que realiza	

2010	México	Estándares de desempeño docente en el aula (versión preliminar)	4. Naturaleza de las relaciones interpersonales que establece con alumnos, padres, directivos y colegas 4.1 Nivel de conocimiento, preocupación y comprensión de los problemas sociales y personales de sus alumnos 4.2 Flexibilidad para aceptar la diversidad de opiniones y sentimientos de los alumnos y respeto por sus diferencias de género, raza y situación socioeconómica 4.3 Grado de cooperación y coordinación de influencias educativas que logra con los padres de sus alumnos, directivos, colegas y las organizaciones estudiantiles 5. Principales resultados de su labor educativa 5.1 Rendimiento académico alcanzado por sus alumnos en las asignaturas que imparte 5.2 Grado de orientación valorativa logrado en sus alumnos en correspondencia con los objetivos formativos previstos en el currículo		
			Dimensiones y Criterios		
2010	México	Estándares de desempeño docente en el aula (versión preliminar)	1. Planeación 1.1 Selección de contenidos 1.2 Selección del propósito 1.3 Diseño de estrategias didácticas 1.4 Selección de mecanismos de evaluación.	2. Gestión del ambiente de la clase 2.1 Relaciones interpersonales. 2.2 Manejo de grupo.	3. Gestión curricular 3.1 Conocimiento de la asignatura 3.2 Relaciones entre las asignaturas 3.3 Conexión asignaturas contextos
			4. Gestión didáctica 4.1 Presentación curricular 4.2 Atención diferenciada 4.3 Organización del grupo 4.4 Relación del aprendizaje alumno-alumno. 4.5 Recursos didácticos	4.6 Recursos espaciales. 4.7 Manejo del tiempo. 4.8 Indicaciones. 4.9 Explicaciones. 4.10 Preguntas 4.11 Actividades dirigidas 4.12 Actividades no dirigidas	5. Evaluación 5.1 Auto-evaluación 5.2 Valoración entre alumnos 5.3 Valoración del docente a los alumnos 5.4 Retroalimentación de saberes.

2012	Perú	Marco para el buen desempeño docente. Un buen maestro cambia tu vida.	Dominios y competencias	
			Dominio I. Preparación para el aprendizaje de los estudiantes. Competencia 1. Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral. Competencia 2. Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.	Dominio II. Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes. Competencia 3. Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales. Competencia 4. Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica todo lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales. Competencia 5. Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.
			Dominio III. Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad. Competencia 6. Participa activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad. Competencia 7. Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos	Dominio IV. Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente. Competencia 8. Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y a firmar su identidad y responsabilidad profesional. Competencia 9. Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.

		educativos y da cuenta de los resultados.	
2012	Paraguay	Marco de criterios para la gestión del buen aprendizaje	Criterios
			1. Gestión del currículum
			1.1 Planificación 1.2 Conducción del proceso de aprendizaje 1.3 Evaluación del aprendizaje y de la docencia
			2. Gestión de la vinculación social
2013	Estados Unidos	Marco para la buena enseñanza (Edición 2013)	2.1 Interacción profesional 2.2 Comunicación escolar
			3. Gestión del desarrollo profesional.
			3.1 Funcional genérico 3.2 Responsabilidad profesional
			Dimensiones y Sub-dimensiones
2013	Estados Unidos	Marco para la buena enseñanza (Edición 2013)	1. Planeación y preparación
			1a Conocimiento del contenido y la pedagogía 1b Conocimiento de los estudiantes 1c. Planeación de los resultados instruccionales. 1d conocimiento de los recursos 1e Diseño de una instrucción coherente. 1f Diseño de las evaluaciones de los estudiantes.
			2. Clima de aula
			2a Creación de un ambiente de respeto y armonía. 2b Establecimiento de una cultura de aprendizaje 2c Gestión de los procedimientos de clases. 2d Manejo de la conducta estudiantil 2e Organización del espacio físico.
2013	Estados Unidos	Marco para la buena enseñanza (Edición 2013)	3. Instrucción o enseñanza
			3a Comunicación con los estudiantes 3b Cuestionamiento y debate de las técnicas 3c Involucrar a los estudiantes en el aprendizaje 3d Uso de evaluación en la instrucción 3e Demostración de flexibilidad y capacidad de respuesta.
			4. Responsabilidades profesionales
			4a Reflexiones sobre la enseñanza 4b Mantenimiento de registros precisos 4c Comunicación con las familias 4d Participación de la comunidad profesional 4e Crecimiento y desarrollo profesional 4f Muestra de profesionalismo.

Apéndice B. Fragmento del formato electrónico para proceso de validación por jueces expertos

Dimensión 1. Planeación y Preparación										
Sub-dimensión (es)	Descripción	Indicadores		Ítem (s)		El reactivo es congruente con:		El (los) reactivo(s) agota (n) lo que se busca de acuerdo con el indicador	El reactivo (s) ¿Puede (n) ser contestado (s) por los estudiantes?	Reactivos sugeridos u observaciones
						La sub-dimensión	El indicador			
Aspectos que integran la dimensión	Información que le permitirá comprender el alcance de ésta y de cada uno de los indicadores (columna E) que la conforman.	Numeración	Aspectos que integran la sub-dimensión	Numeración	Enunciados o afirmaciones en relación con algunas de las actividades que realiza el docente frente a grupo.					Esta columna, corresponde a un espacio en el que usted podrá escribir sugerencias de reactivos que considere hacen falta para agotar lo que se busca de acuerdo con el indicador, o bien cambios o modificaciones a los ya propuestos.
Datos generales:						Al dar un click sobre cada una de estas celdas, aparecerá una pestaña debe dar un click sobre ella para que aparezcan tres opciones de respuesta de las cuales, usted debe elegir la que corresponde a su opinión de acuerdo con lo que se le solicita.				
Sexo:		Antigüedad docente:								
Edad:										
Nivel que atiende:										

Apéndice C. Resultados generales del análisis de validez de contenido índice de Lawshe

		Congruencia Ítem/sub-dimensión		Congruencia reactivo/indicador		El ítem puede ser respondido por los estudiantes		El (los) ítem (s) agota (n) el indicador	
#	Ítem (s)	Total de aprobaciones	IVC Lawshe	Total de aprobaciones	IVC Lawshe	Total de aprobaciones	IVC Lawshe	Total de aprobaciones	IVC Lawshe
1	Durante la clase, el profesor va mencionado los conceptos más importantes de cada tema.	10	0.538	11	0.692	12	0.846	7	0.076
2	Al inicio de un nuevo tema, el profesor nos pregunta si tenemos dudas sobre el tema anterior.	12	0.846	12	0.846	12	0.846	10	0.538
3	El profesor utiliza ejemplos fáciles de comprender.	12	0.846	13	1.000	13	1.000	13	1.000
4	Cuando hacemos una pregunta, el profesor responde con claridad.	12	0.846	13	1.000	13	1.000	13	1.000
5	El profesor nos devuelve las tareas señalando cómo corregir nuestros errores.	12	0.846	12	0.846	13	1.000	10	0.538
6	El profesor nos devuelve los exámenes señalando cómo corregir nuestros errores.	10	0.538	10	0.538	12	0.846		
7	El profesor nos devuelve los trabajos de clase señalando cómo corregir nuestros errores.	9	0.384	9	0.384	11	0.692		
8	El profesor relaciona los temas de clase con otras materias.	13	1.000	13	1.000	13	1.000	11	0.692
9	Mis profesores relacionan los temas de clase con experiencias personales.	9	0.384	9	0.384	8	0.230		
10	Mis profesores relacionan los temas de clase con situaciones de la vida cotidiana.	13	1.000	13	1.000	13	0.692		
11	Cuando mi profesor explica su clase, es como si me conociera muy bien pues en su clase habla de cosas que me suceden todos los días o sobre cosas que mis compañeros y yo conocemos.	8	0.230	9	0.384	9	0.384	6	-0.076
12	El profesor incluye en los temas de su clase cosas que nos interesan.	10	0.538	10	0.538	11	0.692	6	-0.076
13	El profesor organiza actividades a las que invita a participar a los padres de familia.	9	0.385	9	0.384	9	0.384	6	-0.076
14	El profesor conoce las necesidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes de la	9	0.385	7	0.076	7	0.076	4	-0.384

	clase.								
15	El profesor nos explica qué vamos a aprender en cada clase.	9	0.385	7	0.076	11	0.692	7	0.076
16	El profesor nos explica para qué nos servirá lo que aprenderemos en la clase.	11	0.692	10	0.538	11	0.692		
17	El profesor nos explica qué vamos a aprender en cada clase.	9	0.385	10	0.538	9	0.384	9	0.384
18	El profesor propone actividades diferentes para cada uno según nuestro avance.	8	0.230	8	0.230	8	0.230	7	0.076
19	El profesor utiliza los libros proporcionados por la SEP.	10	0.538	10	0.538	10	0.538	9	0.384
20	El profesor utiliza materiales que complementan la información de los libros de texto que nos da la SEP.	9	0.385	8	0.230	9	0.385	10	0.538
21	El profesor nos ayuda a localizar diferentes textos que nos ayuden a comprender un tema.	13	1.000	12	0.846	12	0.846	11	0.692
22	El profesor utiliza internet para explicar la clase.	13	1.000	12	0.846	13	1.000	13	1.000
23	El profesor nos deja tareas en las que nos sugiere visitar la biblioteca pública, hemeroteca, museos o fábricas etc.	10	0.538	11	0.692	11	0.692	10	0.538
24	El profesor invita expertos en diferentes temas, para que nos hablen de sus experiencias.	9	0.385	10	0.538	10	0.538	8	0.230
25	El profesor explica la relación del tema de la clase con otros temas o materias.	11	0.692	11	0.692	11	0.692	10	0.538
26	El profesor nos pone actividades de clase que nos motivan a pensar	12	0.846	11	0.692	12	0.846	10	0.538
27	El profesor nos permite proponer algunas de las actividades que hacemos en clase.	11	0.692	12	0.846	12	0.846	11	0.692
28	El profesor utiliza diferentes materiales durante la clase.	13	1.000	13	1.000	13	1.000	11	0.692
29	El profesor nos organiza en equipos de trabajo con compañeros diferentes.	12	0.846	11	0.692	12	0.846	10	0.538
30	El profesor organiza los temas de las clases de forma ordenada y fácil de entender.	12	0.846	13	1.000	13	1.000	12	0.846

31	El profesor utiliza diferentes formas de evaluación.	12	0.846	11	0.692	13	1.000	11	0.692
32	El profesor realiza evaluaciones diferentes a los compañeros con necesidades especiales.	8	0.230	8	0.230	7	0.076	5	-0.230
33	El profesor nos explica la forma de evaluar cada unidad.	12	0.846	13	1.000	12	0.846	12	0.846
34	Al final de cada clase, el profesor nos hace preguntas sobre el tema del que nos habló para saber si entendimos o si es necesario usar más ejemplos.	12	0.846	12	0.846	12	0.846	10	0.538
35	El profesor nos pide que esperemos a que nuestros compañeros terminen de hablar para participar.	12	0.846	13	1.000	13	1.000	11	0.692
36	El profesor nos pregunta sobre las cosas que hacemos el fin de semana (deportes o hobbies)	10	0.538	10	0.538	11	0.692	6	-0.076
37	El profesor se acerca a nosotros cuando nos habla.	9	0.385	9	0.385	9	0.385	7	0.076
38	Cuando es necesario, el profesor nos corrige con respeto.	13	1.000	13	1.000	13	1.000		

39	En la clase, el profesor nos pide que utilicemos "por favor", "gracias" y "disculpa", para dirigirnos a él y a nuestros compañeros.	11	0.692	13	1.000	12	0.846	9	0.384
40	El profesor nos habla de la importancia de convivir con todos los compañeros del salón.	13	1.000	11	0.692	13	1.000	10	0.538
41	El profesor promueve el respeto de las diferentes costumbres y creencias entre compañeros.	13	1.000	12	0.846	13	1.000		
42	El profesor nos explica la importancia de aprender.	12	0.846	11	0.692	13	1.000	10	0.538
43	El profesor nos enseña la importancia de lo que aprendemos.	12	0.846	12	0.846	12	0.846		
44	El profesor nos pide que participemos en clase.	13	1.000	13	1.000	13	1.000	10	0.538
45	El profesor nos dice lo que espera de nosotros.	12	0.846	12	0.846	12	0.846		
46	El profesor es exigente.	13	1.000	11	0.692	13	1.000		

47	El profesor pide que nuestros trabajos estén muy bien hechos.	13	1.000	12	0.846	13	1.000	10	0.538
48	El profesor reconoce el valor de nuestro esfuerzo en clase.	12	0.846	12	0.846	12	0.846	11	0.692
49	El profesor nos enseña el valor del trabajo duro.	9	0.385	9	0.385	11	0.692	7	0.076
50	El profesor nos enseña a esforzarnos.	13	1.000	12	0.846	13	1.000		
51	El profesor se asegura de todos los estudiantes participemos en la realización de trabajos individuales o en equipo.	13	1.000	13	1.000	12	0.846	12	0.8462
52	El profesor se asegura de que la organización de grupos de trabajo se lleve a cabo rápido y en orden.	12	0.846	13	1.000	12	0.846		
53	El profesor nos pone a trabajar en alguna de las actividades del día mientras pasa lista.	7	0.076	9	0.385	10	0.538	13	1.0000
54	El profesor inicia la clase puntualmente.	13	1.000	13	1.000	13	1.000		
55	El profesor termina la clase a tiempo.	12	0.846	13	1.000	12	0.846		
56	El profesor y los estudiantes trabajamos durante todo el tiempo que dura la clase.	12	0.846	13	1.000	12	0.846		

57	El profesor permite que los estudiantes participemos en la distribución y recogida de materiales de trabajo.	12	0.846	12	0.846	12	0.846	9	0.3846
58	Todos participamos en la organización de la clase.	10	0.538	11	0.692	11	0.692		
59	Mis compañeros y yo nos acomodamos en orden para cambiar de actividad durante la clase.	8	0.230	9	0.385	10	0.538	10	0.5385
60	Todos sabemos lo que debemos hacer en esta clase.	11	0.692	11	0.692	11	0.692		
61	Las reglas de la clase están a la vista de todos.	9	0.385	9	0.385	9	0.385	7	0.0769
62	El profesor nos recuerda las reglas de la clase.	10	0.538	11	0.692	10	0.538		
63	El profesor es grosero con los estudiantes	7	0.077	7	0.077	10	0.538	8	0.2308
64	El profesor nos trata mal	7	0.077	7	0.077	9	0.385		
65	El profesor responde rápidamente ante la mala conducta de un compañero.	12	0.846	11	0.692	12	0.846	11	0.6923
66	El profesor corrige la mala conducta de mis compañeros	13	1.000	12	0.846	13	1.000	12	0.8462
67	El profesor nos dice cómo debemos portarnos en la clase.	13	1.000	13	1.000	13	1.000		
68	En la clase de este profesor todo el grupo se porta bien.	9	0.385	11	0.692	10	0.538	11	0.6923
69	El profesor nos felicita cuando nos portamos bien en clase	12	0.846	13	1.000	13	1.000	13	1.0000

70	El profesor nos premia cuando respetamos las reglas de la clase.	10	0.538	10	0.538	11	0.692		
71	Me siento a gusto en esta clase.	10	0.538	12	0.846	13	1.000	10	0.5385
72	El ambiente del salón es agradable cuando el profesor está presente.	12	0.846	13	1.000	13	1.000		
73	Me siento seguro en esta clase.	11	0.692	12	0.846	12	0.846	10	0.5385
74	Cuando está presente el profesor mis compañeros se portan bien.	13	1.000	13	1.000	13	1.000		
75	El profesor realiza los cambios necesarios para acomodar a los estudiantes con necesidades especiales.	11	0.692	11	0.692	11	0.692	11	0.6923
76	El profesor nos permite acomodarnos de formas diferentes para escuchar la clase.	13	1.000	13	1.000	13	1.000		
77	El profesor se asegura de que todos los compañeros podemos ver al pizarrón.	12	0.846	13	1.000	12	0.846	11	0.6923
78	El salón de clases tiene el mobiliario y material que necesitamos.	10	0.538	10	0.538	12	0.846		
79	El profesor nos explica los objetivos de aprendizaje que debemos alcanzar en cada tema.	12	0.846	13	1.000	12	0.846	12	0.8462
80	El profesor nos explica claramente que hacer durante las actividades de clase.	12	0.846	13	1.000	12	0.846	12	0.8462
81	El profesor se equivoca cuando nos da la clase.	4	-0.385	6	-0.077	8	0.231	2	-0.6923

82	El profesor verifica, durante la clase, si el grupo está entendiendo sus explicaciones.	11	0.692	12	0.846	12	0.846		
83	El profesor habla correctamente.	12	0.846	12	0.846	11	0.692	11	0.6923
84	El profesor utiliza palabras fáciles de entender.	12	0.846	12	0.846	12	0.846		
85	El profesor hace preguntas que nos obligan a pensar.	12	0.846	12	0.846	12	0.846	10	0.5385
86	El profesor nos enseña a hacer preguntas.	11	0.692	12	0.846	12	0.846	10	0.5385
87	El profesor nos hace preguntas que tienen más de una respuesta.	12	0.846	12	0.846	12	0.846	11	0.6923
88	El profesor utiliza nuestras participaciones para enseñarnos nuevas cosas.	11	0.692	12	0.846	12	0.846	10	0.5385
89	Los estudiantes podemos discutir abiertamente nuestras ideas con el profesor.	12	0.846	11	0.692	12	0.846	9	0.3846
90	El profesor escucha nuestras ideas.	13	1.000	12	0.846	11	0.692	8	0.2308
91	El profesor toma en cuenta nuestras ideas para ayudarnos a resolver nuestras dudas.	12	0.846	13	1.000	13	1.000		
92	El profesor consigue que todos participen en la discusión de un tema.	9	0.385	9	0.385	10	0.538	7	0.0769
93	A la mayoría de los estudiantes nos interesa la clase de este profesor.	11	0.692	11	0.692	11	0.692	6	-0.0769
94	Nos gusta participar en la clase de este profesor.	11	0.692	10	0.538	11	0.692		
95	El profesor nos pone problemas que debemos resolver en equipo.	12	0.846	11	0.692	11	0.692		

96	El profesor nos pide que expliquemos nuestras respuestas.	11	0.692	12	0.846	12	0.846	8	0.2308
97	Me gusta hacer las tareas de esta clase, aunque sean difíciles.	11	0.692	12	0.846	12	0.846	10	0.5385
98	El profesor y los estudiantes trabajamos juntos durante la clase.	11	0.692	11	0.692	12	0.846	10	0.5385
99	El profesor deja que trabajemos a nuestro propio ritmo.	10	0.538	10	0.538	12	0.846	7	0.0769
100	El profesor nos hace examen al final de cada tema, para saber cómo vamos.	11	0.692	10	0.538	11	0.692	8	0.2308
101	El profesor nos hace preguntas para asegurarse que entendimos el tema.	11	0.692	12	0.846	12	0.846	10	0.5385
102	El profesor se pasea por el salón durante la clase, para supervisar nuestro trabajo.	12	0.846	11	0.692	13	1.000	9	0.3846
103	El profesor da oportunidad para que nosotros mismos evaluemos nuestro aprendizaje	12	0.846	13	1.000	13	1.000	10	0.5385
104	El profesor nos hace preguntas sobre cómo usaríamos en nuestra vida diaria lo que aprendemos en clase.	12	0.846	13	1.000	12	0.846	11	0.6923
105	El profesor nos explica usando ejemplos de cosas que nos gustan	12	0.846	12	0.846	12	0.846		
106	El profesor nos explica usando ejemplos de cosas que suceden en la comunidad.	11	0.692	12	0.846	12	0.846		

107	Cuando se da cuenta de que no entendemos, el profesor usa nuevos ejemplos para explicar el tema.	12	0.846	13	1.000	12	0.846	11	0.6923
108	El profesor aprovecha cualquier situación para enseñarnos cosas nuevas	10	0.538	11	0.692	11	0.692	10	0.5385
109	El profesor nos pide nuestra opinión sobre las actividades que hacemos durante la clase.	10	0.538	9	0.385	12	0.846	8	0.2308
110	El profesor toma en cuenta nuestra opinión sobre las actividades realizadas en clase y las cambia si lo sugerimos.	9	0.385	10	0.538	12	0.846	7	0.0769
111	El profesor pasa lista todas las clases.	12	0.846	11	0.692	13	1.000	8	0.2308
112	El profesor lleva un registro de nuestras participaciones en clase.	11	0.692	12	0.846	12	0.846		
113	El profesor califica nuestros cuadernos.	13	1.000	13	1.000	12	0.846		
114	El profesor lleva un registro de nuestro avance.	12	0.846	12	0.846	12	0.846	8	0.2308
115	El profesor envía reportes a nuestros padres sobre nuestro avance	10	0.538	10	0.538	10	0.538	5	-0.2308
116	El profesor tiene buena comunicación con los padres de familia	9	0.385	9	0.385	9	0.385		
117	El profesor invita a los padres de familia a participar en la clase.	9	0.385	8	0.231	10	0.538		
118	El profesor invita a otros profesores como observadores de su clase	7	0.076	5	-0.230	8	0.231	5	-0.2308

119	El profesor participa en las actividades de mejora que se organizan en la escuela.	12	0.846	11	0.692	10	0.538	9	0.3846
120	El profesor participa como voluntario en actividades de apoyo a nuestra comunidad.	9	0.385	11	0.692	5	-0.2308	9	0.3846
121	El profesor nos organiza para que apoyemos a nuestra comunidad.	10	0.538	11	0.692	9	0.385		
122	Los estudiantes hablan de este profesor.	8	0.231	7	0.076	9	0.385	6	-0.0769
123	Otros profesores hablan bien de este profesor.	9	0.385	9	0.385	10	0.538		
124	El profesor nos ayuda a solucionar problemas escolares	12	0.846	12	0.846	12	0.846	8	0.2308
125	El profesor está de nuestro lado siempre.	4	-0.385	7	0.076	7	0.076		
126	El profesor dice que los estudiantes somos lo más importante en la escuela.	10	0.538	10	0.538	11	0.692	8	0.2308
127	El profesor falta a clases.	7	0.076	8	0.231	10	0.538	6	-0.0769
128	El profesor respeta el reglamento de la escuela.	12	0.846	12	0.846	10	0.538		

Apéndice D. Instrumento en formato cuadernillo



Cuestionario de Evaluación Docente

Cuestionario para estudiantes

Cuestionario de Evaluación Docente

Instrucciones:

A continuación se presentan una serie de preguntas acerca de situaciones que ocurren con frecuencia en el salón de clases, entre compañeros(as), y profesores(as). En este cuestionario **no existen respuestas buenas ni malas**, sólo nos interesa que contestes de manera sincera. **Te pedimos que no anotes tu nombre**, para que nadie pueda conocer tus respuestas.

Por favor, **no hagas anotaciones** en este cuadernillo, pues será utilizado después por otros compañeros.

Para contestar el cuestionario, deberás utilizar sólo la **Hoja de respuestas**, donde señalarás qué sucede en tú salón de clases, rellenando completamente el círculo que corresponda y siguiendo esta clave:

A = Nunca
B = Pocas veces
C = Casi siempre
D = Siempre

Por ejemplo:

1. Los profesores(as) de mi escuela toman en cuenta las necesidades de los estudiantes.

1	☐ A	☐ B	☒ C	☐ D
---	-------------------------	-------------------------	------------------------------------	-------------------------

Por favor, no dejes ninguna pregunta sin responder.

1. Durante la clase, el profesor(a) va mencionando los conceptos más importantes de cada tema.
2. Al inicio de un nuevo tema, el profesor(a) nos pregunta si tenemos dudas sobre el tema anterior.
3. El profesor(a) utiliza ejemplos fáciles de comprender.
4. Cuando hacemos una pregunta, el profesor(a) responde con claridad.
5. El profesor(a) nos devuelve las tareas señalando cómo corregir nuestros errores.
6. El profesor(a) nos devuelve los exámenes señalando cómo corregir nuestros errores.
7. El profesor(a) relaciona los temas de clase con otras materias.
8. El profesor(a) relaciona los temas de clase con situaciones de la vida cotidiana.
9. El profesor(a) incluye en los temas de su clase cosas que nos interesan.
10. El profesor(a) nos explica para qué nos servirá lo que aprenderemos en la clase.
11. El profesor(a) utiliza los libros proporcionados por la SEP.
12. El profesor(a) nos ayuda a localizar diferentes textos que nos ayuden a comprender un tema.
13. El profesor(a) utiliza internet para explicar la clase.
14. El profesor(a) nos deja tareas en las que nos sugiere visitar la biblioteca pública, hemeroteca, museos o fábricas etc.
15. El profesor(a) invita expertos en diferentes temas, para que nos hablen de sus experiencias.
16. El profesor(a) explica la relación del tema de la clase con otros temas o materias.
17. El profesor(a) nos pone actividades de clase que nos motivan a pensar.
18. El profesor(a) nos permite proponer algunas de las actividades que hacemos en clase.
19. El profesor(a) utiliza diferentes materiales durante la clase.
20. El profesor(a) nos organiza en equipos de trabajo con compañeros diferentes.
21. El profesor(a) organiza los temas de las clases de forma ordenada y fácil de entender.
22. El profesor(a) utiliza diferentes formas de evaluación.

23. El profesor(a) nos explica la forma de evaluar cada unidad.
24. Al final de cada clase, el profesor(a) nos hace preguntas sobre el tema del que nos habló para saber si entendimos o es necesario usar más ejemplos.
25. El profesor(a) nos pide que esperemos a que nuestros compañeros terminen de hablar para participar.
26. El profesor(a) nos pregunta sobre las cosas que hacemos el fin de semana (deportes o hobbies).
27. Cuando es necesario, el profesor(a) nos corrige con respeto.
28. En la clase, el profesor(a) nos pide que utilicemos "por favor", "gracias" y "disculpa", para dirigirnos a él y a nuestros compañeros.
29. El profesor(a) nos habla de la importancia de convivir con todos los compañeros del salón.
30. El profesor(a) promueve el respeto de las diferentes costumbres y creencias entre compañeros.
31. El profesor(a) nos explica la importancia de aprender.
32. El profesor(a) nos enseña la importancia de lo que aprendemos.
33. El profesor(a) nos pide que participemos en clase.
34. El profesor(a) nos dice lo que espera de nosotros.
35. El profesor(a) es exigente.
36. El profesor(a) pide que nuestros trabajos estén muy bien hechos.
37. El profesor(a) reconoce el valor de nuestro esfuerzo en clase.
38. El profesor(a) reconoce nuestros esfuerzos.
39. El profesor(a) toma en cuenta nuestro esfuerzo.
40. El profesor(a) nos enseña a esforzarnos.
41. El profesor(a) se asegura de todos los estudiantes participemos en la realización de trabajos individuales o en equipo.
42. El profesor(a) se asegura de que la organización de grupos de trabajo se lleve a cabo rápido y en orden.
43. El profesor(a) inicia la clase puntualmente.
44. El profesor(a) termina la clase a tiempo.
45. El profesor(a) y los estudiantes trabajamos durante todo el tiempo que dura la clase.
46. El profesor(a) permite que los estudiantes participemos en la

distribución y recogida de materiales de trabajo.

47. Todos participamos en la organización de la clase.

48. Todos sabemos lo que debemos hacer en esta clase.

49. El profesor(a) nos recuerda las reglas de la clase.

50. El profesor(a) es grosero con los estudiantes.

51. El profesor(a) nos trata mal.

52. El profesor(a) responde rápidamente ante la mala conducta de un compañero.

53. El profesor(a) corrige la mala conducta de mis compañeros.

54. El profesor(a) nos dice cómo debemos portarnos en la clase.

55. En la clase de este profesor(a) todo el grupo se porta bien.

56. El profesor(a) nos felicita cuando nos portamos bien en clase.

57. El profesor(a) nos premia cuando respetamos las reglas de la clase.

58. Me siento a gusto en esta clase.

59. El ambiente del salón es agradable cuando el profesor(a) está presente.

60. Me siento seguro(a) en esta clase.

61. Cuando está presente el profesor(a) mis compañeros se portan bien.

62. El profesor(a) realiza los cambios necesarios para acomodar a los estudiantes con necesidades especiales.

63. El profesor(a) nos permite acomodarnos de formas diferentes para escuchar la clase.

64. El profesor(a) se asegura de que todos los compañeros podemos ver al pizarrón.

65. El salón de clases tiene el mobiliario y material que necesitamos.

66. El profesor(a) nos explica los objetivos de aprendizaje que debemos alcanzar en cada tema.

67. El profesor(a) nos explica claramente que hacer durante las actividades de clase.

68. El profesor(a) se equivoca cuando nos da la clase.

69. El profesor(a) verifica durante la clase, si el grupo está entendiendo sus explicaciones.

70. El profesor(a) habla correctamente.

71. El profesor(a) utiliza palabras fáciles de entender.

- | | |
|--|---|
| 72. El profesor(a) hace preguntas que nos obligan a pensar. | 85. El profesor(a) deja que trabajemos a nuestro propio ritmo. |
| 73. El profesor(a) nos enseña a hacer preguntas. | 86. El profesor(a) nos hace examen al final de cada tema, para saber cómo vamos. |
| 74. El profesor(a) nos hace preguntas que tienen más de una respuesta. | 87. El profesor(a) nos hace preguntas para asegurarse que entendimos el tema. |
| 75. El profesor(a) utiliza nuestras participaciones para enseñarnos nuevas cosas. | 88. El profesor(a) se pasea por el salón durante la clase, para supervisar nuestro trabajo. |
| 76. Los estudiantes podemos discutir abiertamente nuestra ideas con el profesor(a). | 89. El profesor(a) da oportunidad para que nosotros mismos evaluemos nuestro aprendizaje. |
| 77. El profesor(a) escucha nuestras ideas. | 90. El profesor(a) nos hace preguntas sobre cómo usaríamos en nuestra vida diaria lo que aprendemos en clase. |
| 78. El profesor(a) toma en cuenta nuestras ideas para ayudarnos a resolver nuestras dudas. | 91. El profesor(a) nos explica usando ejemplos de cosas que nos gustan. |
| 79. A la mayoría de los estudiantes nos interesa la clase de este profesor(a). | 92. El profesor(a) nos explica usando ejemplos de cosas que suceden en la comunidad. |
| 80. Nos gusta participar en la clase de este profesor(a). | 93. Cuando se da cuenta de que no entendemos, el profesor(a) usa nuevos ejemplos para explicar el tema. |
| 81. El profesor(a) nos pone problemas que debemos resolver en equipo. | 94. El profesor(a) aprovecha cualquier situación para enseñarnos cosas nuevas |
| 82. El profesor(a) nos pide que expliquemos nuestras respuestas. | 95. El profesor(a) nos pide nuestra opinión sobre las actividades que hacemos durante la clase. |
| 83. Me gusta hacer las tareas de esta clase, aunque sean difíciles. | |
| 84. El profesor(a) y los estudiantes trabajamos juntos durante la clase. | |

96. El profesor(a) toma en cuenta nuestra opinión sobre las actividades realizadas en clase y las cambia si lo sugerimos.
97. El profesor(a) pasa lista todas las clases.
98. El profesor(a) lleva un registro de nuestras participaciones en clase.
99. El profesor(a) califica nuestros cuadernos.
100. El profesor(a) lleva un registro de nuestro avance.
101. El profesor(a) envía reportes a nuestros padres sobre nuestro avance.
102. El profesor(a) organiza actividades donde los padres de familia participan con los estudiantes.
103. El profesor(a) participa en las actividades de mejora que se organizan en la escuela.
104. El profesor(a) nos organiza para que apoyemos a nuestra comunidad.
105. El profesor(a) nos ayuda a solucionar problemas escolares.
106. El profesor(a) está de nuestro lado cuando considera que tenemos la razón.
107. El profesor(a) dice que los estudiantes somos lo más importante en la escuela.
108. El profesor(a) falta a clases.
109. El profesor(a) llega a tiempo a clases.
110. El profesor(a) respeta el reglamento de la escuela.

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!



Apéndice E. Hoja de respuestas

Cuestionario de Evaluación Docente Hoja de Respuestas

Datos Generales

1. Sexo	2. Edad	3. Turno al que asistes	4. Grado
Femenino ☐		Matutino ☐	Primero ☐ Segundo ☐ Tercero ☐
Masculino ☐		vespertino ☐	

ESCALA DE RESPUESTAS

A= NUNCA B= POCAS VECES C= CASI SIEMPRE D= SIEMPRE

1	A B C D	21	A B C D	41	A B C D	61	A B C D	81	A B C D	101	A B C D
2	A B C D	22	A B C D	42	A B C D	62	A B C D	82	A B C D	102	A B C D
3	A B C D	23	A B C D	43	A B C D	63	A B C D	83	A B C D	103	A B C D
4	A B C D	24	A B C D	44	A B C D	64	A B C D	84	A B C D	104	A B C D
5	A B C D	25	A B C D	45	A B C D	65	A B C D	85	A B C D	105	A B C D
6	A B C D	26	A B C D	46	A B C D	66	A B C D	86	A B C D	106	A B C D
7	A B C D	27	A B C D	47	A B C D	67	A B C D	87	A B C D	107	A B C D
8	A B C D	28	A B C D	48	A B C D	68	A B C D	88	A B C D	108	A B C D
9	A B C D	29	A B C D	49	A B C D	69	A B C D	89	A B C D	109	A B C D
10	A B C D	30	A B C D	50	A B C D	70	A B C D	90	A B C D	110	A B C D
11	A B C D	31	A B C D	51	A B C D	71	A B C D	91	A B C D		
12	A B C D	32	A B C D	52	A B C D	72	A B C D	92	A B C D		
13	A B C D	33	A B C D	53	A B C D	73	A B C D	93	A B C D		
14	A B C D	34	A B C D	54	A B C D	74	A B C D	94	A B C D		
15	A B C D	35	A B C D	55	A B C D	75	A B C D	95	A B C D		
16	A B C D	36	A B C D	56	A B C D	76	A B C D	96	A B C D		
17	A B C D	37	A B C D	57	A B C D	77	A B C D	97	A B C D		
18	A B C D	38	A B C D	58	A B C D	78	A B C D	98	A B C D		
19	A B C D	39	A B C D	59	A B C D	79	A B C D	99	A B C D		
20	A B C D	40	A B C D	60	A B C D	80	A B C D	100	A B C D		

Apéndice F. Papeleta de recolección de datos generales de los estudiantes jueces

Instrucciones:

1. Después de leer las instrucciones, **anota la hora que es cuando empieces** el ejercicio_____ luego **anota la hora en que termines** de responder todas las preguntas_____.
2. Para responder cada una de las preguntas **debes pensar en uno de tus maestros** de clase, **anota aquí** el que elijas_____.
3. **Lee con mucha atención** cada una de las preguntas y elige una respuesta de la escala.
4. Si encuentras alguna palabra o frase que no comprendes, **enciérrala en un círculo**.

NOTA: TU PARTICIPACION ES ANÓNIMA, NO ES NECESARIO QUE ANOTES TU NOMBRE, NI EL DE TU ESCUELA, MUCHO MENOS EL DE TU PROFESOR (A) ELEGIDO.

GRACIAS POR PARTICIPAR

Apéndice G. Manual del aplicador



Cuestionario de Evaluación Docente 2014

GUÍA BREVE PARA EL APLICADOR



El aplicador debe:

Recuerda que tu función es garantizar que la aplicación de los instrumentos se lleve a cabo de la manera más **ESTANDARIZADA**¹ posible, ¡para minimizar los ERRORES de medición!

AL LLEGAR AL SALÓN:



1. **Presentarse** al grupo y **establecer** con ellos un mínimo **rapport**².

Un ejemplo: “Buenos días jóvenes, ¿cómo están? ¿Bien? Bueno, mi nombre es Alicia Cárdenas Paniagua, vengo de la Universidad Autónoma de California, soy estudiante de.../ soy egresada de la carrera de..., y me emociona mucho estar en su escuela, ya que de todas las secundarias de esta ciudad, ésta fue una de las pocas seleccionadas para participar en esta investigación que se está llevando a cabo al mismo tiempo en todo el Estado, así que ustedes vienen a representar a todos los jóvenes de secundaria de Baja California, ¿qué les parece? ”

2. **Explicar** brevemente el **objetivo** de la aplicación y solicitar su colaboración para responder con **honestidad, seriedad** y con su mejor esfuerzo. Por ejemplo: “Como esto no es un examen de conocimientos, sino un cuestionario sobre sus opiniones, es muy importante que contesten honestamente, de forma seria y por supuesto, de manera individual, ¿por qué? bueno, pues porque la información que ustedes nos proporcionen es muy importante para mejorar la educación en su escuela, su municipio, y en general ,en toda Baja California. Más importante aún es decirles que toda la información que ustedes respondan aquí, se tratará **de forma anónima y sumamente confidencial**. Únicamente tendrán acceso a leerla los investigadores que diseñaron este cuestionario, es decir, nadie de su escuela, ni sus padres, podrán leerla.”

Es importante recalcar esto último, ya que es necesario que se sientan libres para contestar con honestidad, lo cual es clave para el éxito de la investigación.

3. **Explicar** a los examinados el **proceso** de la aplicación. “Les voy a pedir que guarden todas las cosas

¹ Una aplicación estandarizada, quiere decir que todos los aplicadores siguen de igual forma una serie de pasos, que garantizan que la prueba aplicada, fue llevada a cabo bajo las mismas instrucciones que todos los sujetos.

² Entendemos por rapport, el establecer una relación de armonía, confianza y cooperación

que tienen en su pupitre, no debe quedar nada arriba, únicamente un lápiz, que ahora les daré, sacapuntas y borrador, no pueden usar pluma ni lapicero. ¿Ya están todos listos?...

4. **Entregar** a cada participante un ejemplar de **la hoja de respuestas y apuntar en el pizarrón la clave de la escuela.**
5. **Explicar** con detenimiento la **manera** en que se deberá efectuar el **llenado** de la **hoja de respuestas**. *“Les recuerdo que van a contestar sólo con lápiz. Esta hoja sirve para anotar las respuestas a las preguntas del cuadernillo que ahora les entregaré. Tienen que rellenar bien el círculo, y sin salirse de él si no lo hacen así, no lo podrá leer la máquina. Tampoco llenen muy fuerte porque pueden romper la hoja, o se puede quedar marcado detrás, ¿okey?... ¿Alguien tiene una duda?”*
Lo primero que llenaremos ahora mismo todos juntos será la primera parte ¿De acuerdo? En primer lugar marcamos todos la edad que tenemos con un círculo...por ejemplo usted: ¿cuántos años tiene?...entonces ha marcado...Perfecto! En segundo lugar vamos a marcar.....

Ahora que todos hemos llenado la primera parte, vamos a repartir el cuadernillo donde aparecerán las preguntas que, como les dije, deberán rellenar en esta hoja del mismo modo: si es “a)”, rellenan el círculo “a)” y así con todas...

6. Repartir el cuadernillo y pedirles que **revisen la primera hoja** y que **lean** todos juntos la presentación.
“Bueno, ahora todos abran el cuadernillo en la primera hoja, y vamos a leer juntos... ¿Quién me ayuda a leer el primer párrafo? ¿Cuál es tu nombre? Ok, Cecilia, comienza a leer, y luego otro de tus compañeros te ayudará a leer el siguiente párrafo”... ¿alguna duda?
7. **Explicar** con detenimiento la **manera** en que se deberá efectuar el **llenado** de la **hoja de respuestas**. *“Les recuerdo que van a contestar sólo con lápiz. Las respuestas a las preguntas del cuadernillo, NO las van a anotar ahí, sino exclusivamente en esta hoja, dónde van a rellenar la respuesta que escojan, si es “a)”, rellenan el círculo “a)” y así con todas... Tienen que rellenar bien el círculo, y sin salirse de él sino no lo puede leer la máquina. tampoco llenen muy fuerte porque pueden romper la hoja, o se puede quedar marcado detrás,... ¿alguien tiene una duda?”*
8. Asegurarse de que a todos les haya quedado claro la forma de contestar y de que tengan cuidado con la hoja de respuestas.
9. Ya pueden contestar el instrumento de manera individual.

DURANTE LA APLICACIÓN



OJO: Si ves que a partir de 3 alumnos está presentándose la misma duda sobre algún apartado de los datos de identificación, o posteriormente alguna pregunta del cuadernillo que no entiendan, o sobre cualquier otra cuestión, es importante que **hagas una pausa, pide atención al grupo, y contesta la duda o pregunta hacia todos**. Si hubo una duda o confusión frecuente respecto a algún contenido o apartado, anótalo y especifícalo en el reporte de incidencias.



1. Ahora, **saca** tu hoja de **reporte de incidencias** y **toma nota** de la **hora exacta** del **inicio** de la aplicación.
2. Ten a la mano esta hoja, ve llenando los datos que se te pide.
3. Mientras los alumnos contestan, **supervisa** que todos los examinados **estén respondiendo** en la hoja de respuesta de **manera correcta**.

NOTAS:

- Si percibes algún estudiante contestando de forma desinteresada o al azar, pídele que borre sus respuestas y comience a contestarlo bien. Si continúa, ve su número de folio, y anótalo en el reporte de incidencias, con el comentario correspondiente.
- Si observas jóvenes que están platicando, indícales que dejen de hacerlo. Si continúan, cambiar a uno de los dos de lugar.
- Si hay un comportamiento de algún estudiante que afecte al resto del grupo, invítale a comportarse adecuadamente. Si continúa, cancela su aplicación y solicítale que se retire del salón. (Ver “Qué hacer en caso de...” al final de esta guía).



4. Cuando **termine** de contestar **el primer examinado**, hazle acercarse a tu mesa y **comprueba** que todo está **correcto y deléjale salir del salón, anota la hora** en el apartado correspondiente de tu hoja de Reporte de incidencias.
5. Ve agradeciendo su colaboración conforme entreguen el examen, explicando de vez en cuando el asunto del anonimato.
6. Cuando **termine el último examinado, anota la hora** en tu reporte de incidencias.

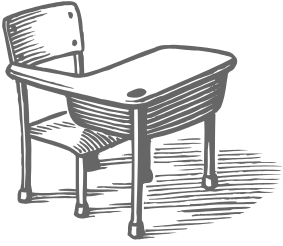


Es indispensable:

- Mantener una **actitud cordial** ante el grupo;
- mantener el **orden y la disciplina**;
- **aclarar** a los alumnos cualquier duda;
- **permanecer en el salón** de clases durante la aplicación;
- **supervisar el adecuado llenado** de la hoja de respuesta; y
- **reportar** cualquier **anomalía** en el reporte de incidencias.



AL FINALIZAR LA APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.



1. Revisa el estado de los cuestionarios y de las hojas de respuestas. Es decir, verifica que no estén dobladas, o si están rotas, manchadas, etc. Si encuentras una hoja de respuestas que no esté en buenas condiciones, o muy sucia, o mal rellenada, anota el número de folio en la hoja de reporte de incidencias y coméntalo.
2. Ahora debes guardar las hojas de respuestas contestadas en orden ascendente en la bolsa de plástico.
3. Integra los cuadernillos, hojas de respuesta y materiales en el sobre correspondiente.
4. **Termina de llenar el reporte de incidencias.** No dejes datos sin llenar, si no te sabes la clave la de la escuela viene en la hoja pegada en el sobre de los materiales.
5. Una vez finalizado todo el proceso, **ve y entrega al coordinador local de tu municipio** en que aplicaste el cuestionario, el sobre **con los materiales** en el lugar, **día y horario** que acordaron cuando se te entregó el sobre.

¿QUE HACER EN CASO DE...?

- No puedo controlar al grupo.** Llama al prefecto y, de ser necesario su presencia para controlar al grupo, que permanezca en el salón. Si aún así, es imposible controlarlo, suspende la aplicación. Reporta la incidencia.
- Me faltaron o le faltaron a otro aplicador hojas de respuesta o cuadernillos para los alumnos.** Ve y pide a algún otro aplicador que le hayan sobrado.
- El maestro dice que quiere permanecer en el salón durante la aplicación.** Explica que tienes órdenes de que en la aplicación esté presente únicamente el aplicador. Si necesita permanecer para poder controlar al grupo, puede hacerlo. Anótalo en tu reporte de incidencias.
- Las condiciones del salón no son las mínimas necesarias para llevar a cabo la aplicación.** Si los mesabancos, clima, iluminación u otra circunstancia interfieren con la correcta aplicación del instrumento, ve con el coordinador y hablen con el director o encargado, para pedir que los cambien a un salón que sí cumpla las condiciones. Anótalo en tu reporte de incidencias.
- Hay alumnos de otros grupos haciendo mucho ruido afuera del salón.** Si están ahí, pide cordialmente que se retiren del pasillo/ventana, o si están en receso o en alguna actividad, habla con el prefecto.
- Durante la aplicación, un maestro quiere cambiar al grupo de salón.** Coméntale que al grupo se le está aplicando una evaluación y no puede ser interrumpida una vez comenzada.
- El director, o un maestro quiere entrar al grupo a dar un aviso.** Remarca que están siendo evaluados los alumnos, pide que regrese después de la aplicación, o que te anote el mensaje.

- Un alumno necesita retirarse del salón y abandonar la aplicación.** Cancela su hoja, y anota el folio en la hoja de incidencias.
- Un alumno llegó tarde al salón.** Puede entrar y proceder con la aplicación. Recuerda darle las instrucciones a seguir, anotar su número de folio en tu hoja de incidencias.
- Un alumno rompió su hoja de respuestas, la manchó mucho, la contestó con pluma.** Escribe “cancelado” en su hoja de respuestas, y entrégale una nueva. Anota el folio que cancelaste y el nuevo número de folio de la hoja de respuestas en tu reporte de incidencias.
- Un alumno tiene alguna discapacidad (p.e. visual), o parece tener déficit de atención, o un ligero retraso mental.** Puede continuar con la contestación del cuadernillo, pero anota su número de folio en el reporte de incidencias.
- El grupo que me tocó aplicar está en otra actividad escolar.** Tú y el coordinador vayan con el director o encargado para solicitar que el grupo se incorpore a la aplicación. De no ser posible, no se lleva a cabo la aplicación. Anótalo en tu reporte de incidencias.

En caso de no saber qué hacer ante alguna situación, comunícate con tu coordinador, él responderá a tu duda o problema, o llamará a quién corresponda.

Apéndice H. Hoja de incidencias



Cuestionario de Evaluación Docente 2014

Reporte de incidencias

Nombre de la escuela:	
Clave:	Grupo:
Nombre del responsable de la aplicación:	
Teléfono:	Correo electrónico:

Número de cuadernillos recibidos:	Número de exámenes cancelados:
Número de cuadernillos devueltos:	Número de aplicaciones efectivas:
Fecha de aplicación:	Horario(s) de aplicación:
Hora de inicio de la aplicación:	Hora en que concluyó el primero de los examinados:
Hora en que concluyó el último de los examinados:	

Reporte de incidencias:	
(1)	
(2)	
(3)	
(4)	
Firma del responsable de la aplicación:	

Apéndice I. Matriz de especificaciones del instrumento

	Dimensión 1. Planeación y Preparación				
Sub-dimensión	# de indicador	Indicadores por dimensión		# de ítem	Listado de Ítems
1a Demostración de conocimiento del contenido y la pedagogía.	1	1	La planeación de las lecciones y unidades reflejan los conceptos más importantes en la materia.	1	Durante la clase, el profesor va mencionado los conceptos más importantes de cada tema.
	2	2	La planeación de las lecciones y unidades considera las relaciones entre los conocimientos, y habilidades previas.	2	Al inicio de un nuevo tema, el profesor nos pregunta si tenemos dudas sobre el tema anterior.
	3	3	Explicaciones claras y precisas en el aula.	3	El profesor utiliza ejemplos fáciles de comprender.
	4	4	Respuestas precisas a las preguntas de los estudiantes.	4	Cuando hacemos una pregunta, el profesor responde con claridad.
	5	5	Realimentación a los estudiantes que promueva el aprendizaje.	5	El profesor nos devuelve las tareas señalando cómo corregir nuestros errores.
				6	El profesor nos devuelve los exámenes señalando cómo corregir nuestros errores.
				7	El profesor nos devuelve los trabajos de clase señalando cómo corregir nuestros errores.
	6	6	Conexiones interdisciplinarias en los planes y prácticas.	8	El profesor relaciona los temas de clase con otras materias.
				9	Mis profesores relacionan los temas de clase con experiencias personales.
				10	Mis profesores relacionan los temas de clase con situaciones de la vida cotidiana.
1b. Demostración de conocimiento de los estudiantes.	7	1	Recopilación de información formal e informal sobre los estudiantes por parte del docente para utilizarla en su planeación.	11	Cuando mi profesor explica su clase, es como si me conociera muy bien pues en su clase habla de cosas que me suceden todos los días o sobre cosas que mis compañeros y yo conocemos.

	8	2	Intereses y necesidades de los estudiantes identificadas por el docente para su uso en la planeación.	12	El profesor incluye en los temas de su clase cosas que nos interesan.
	9	3	Participación de los docentes en los eventos culturales de la comunidad.		NO APLICA
	10	4	Diseño de oportunidades por parte del docente para que las familias compartan sus costumbres y tradiciones.	13	El profesor organiza actividades a las que invita a participar a los padres de familia.
	11	5	Base de datos de los estudiantes con necesidades especiales.	14	El profesor conoce las necesidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes de la clase.
1c. Planeación de los resultados instruccionales.	12	1	Resultados de nivel cognitivo desafiante.	15	El profesor nos explica qué vamos a aprender en cada clase.
				16	El profesor nos explica para qué nos servirá lo que aprenderemos en la clase.
	13	2	Descripciones del aprendizaje de los estudiantes, no de las actividades que va a realizar.	17	El profesor nos explica qué vamos a aprender en cada clase.
	14	3	Los resultados centrales de la materia y la relación de esta con otras materias.		NO APLICA
	15	4	Los resultados permiten la evaluación del rendimiento de los estudiantes.		NO APLICA
	16	5	Los resultados diferenciados para los estudiantes con capacidades diversas.	18	El profesor propone actividades diferentes para cada uno, según nuestro avance.
1d. Demostración del conocimiento de los recursos.	17	1	Materiales proporcionados por el sistema educativo.	19	El profesor utiliza los libros proporcionados por la SEP
	18	2	Materiales proporcionados por organizaciones profesionales.	20	El profesor utiliza materiales que complementan la información de los libros de texto que nos da la SEP.
	19	3	Una variedad de textos.	21	El profesor nos ayuda a localizar diferentes textos que nos ayuden a comprender un tema.
	20	4	Recursos de internet	22	El profesor utiliza internet para explicar la clase.

	21	5	Recursos de la comunidad.	23	El profesor nos deja tareas en las que nos sugiere visitar la biblioteca pública, hemeroteca, museos o fabricas etc.
	22	6	Participación continúa del docente en cursos de formación profesional o grupos profesionales.		NO APLICA
	23	7	Oradores invitados	24	El profesor invita expertos en diferentes temas, para que nos hablen de sus experiencias.
1e. Diseño de una instrucción coherente.	24	1	Lecciones que apoyan los resultados educativos y reflejan conceptos importantes.		NO APLICA
	25	2	Mapas de instrucción que indican las relaciones con el aprendizaje previo.	25	El profesor explica la relación del tema de la clase con otros temas o materias.
	26	3	Actividades que representan el pensamiento de alto nivel.	26	El profesor nos pone actividades de clase que nos motivan a pensar.
	27	4	Oportunidades para que el estudiante elija.	27	El profesor nos permite proponer algunas de las actividades que hacemos en clase.
	28	5	El uso de recursos diversos/variados.	28	El profesor utiliza diferentes materiales durante la clase.
	29	6	Grupos de aprendizaje cuidadosamente planificados.	29	El profesor nos organiza en equipos de trabajo con compañeros diferentes.
	30	7	Planes de estudio estructurados.	30	El profesor organiza los temas de las clases de forma ordenada y fácil de entender.
1f. Diseño de las evaluaciones de los estudiantes.	31	1	La planeación de las lecciones indica la correspondencia entre las evaluaciones y los resultados educativos.		NO APLICA
	32	2	Los estilos de evaluación son adecuados a los tipos resultados.		NO APLICA
	33	3	Variedad de oportunidades de ejecución para los estudiantes.	31	El profesor utiliza diferentes formas de evaluación.
	34	4	Modificación de las evaluaciones disponibles a las necesidades	32	El profesor realiza evaluaciones diferentes a

			individuales de los estudiantes, según sea necesario.		los compañeros con necesidades especiales.
	35	5	Expectativas claramente definidas, con descriptores de cada nivel de desempeño.	33	El profesor nos explica la forma de evaluar cada unidad.
	36	6	Las evaluaciones formativas diseñadas para informar minuto a minuto la toma de decisiones por parte del docente durante la instrucción.	34	Al final de cada clase, el profesor nos hace preguntas sobre el tema del que nos hablo para saber si entendimos o es necesario usar más ejemplos.
Dimensión 2. Clima de Aula					
Sub-dimensión	# de indicador	Indicadores por dimensión		# de ítems	Listado de Ítems
2a. Creación de ambiente de respeto y armonía.	37	1	Conversación respetuosa, escucha activa y la toma de turnos.	35	El profesor nos pide que esperemos a que nuestros compañeros terminen de hablar para participar.
	38	2	Reconocimiento del origen de los estudiantes y su vida fuera de las aulas.	36	El profesor nos pregunta sobre las cosas que hacemos el fin de semana (deportes o hobbies).
	39	3	El lenguaje corporal indica la calidez y el cariño mostrados por el profesor y los estudiantes.		NO APLICA
	40	4	La proximidad física.	37	El profesor se acerca a nosotros cuando nos habla.
	41	5	La cortesía y aliento.	38	Cuando es necesario, el profesor nos corrige con respeto.
				39	En la clase, el profesor nos pide que utilicemos "por favor", "gracias" y "disculpa", para dirigirnos a él y a nuestros compañeros.
	42	6	Equidad	40	El profesor nos habla de la importancia de convivir con todos los compañeros del salón.
				41	El profesor promueve el respeto de las diferentes costumbres y creencias entre compañeros.
2b. Establecimiento de una cultura de aprendizaje.	43	1	La creencia en el valor de lo que se está aprendiendo.	42	El profesor nos explica la importancia de aprender.
				43	El profesor nos enseña la importancia de lo que aprendemos.

	44	2	Altas expectativas, apoyadas a través de la conducta verbal y no verbal, tanto para el aprendizaje y la participación.	44	El profesor nos pide que participemos en clase.
				45	El profesor nos dice lo que espera de nosotros.
	45	3	Expectativas de trabajo de alta calidad por parte de los estudiantes.	46	El profesor es exigente.
				47	El profesor pide que nuestros trabajos estén muy bien hechos.
	46	4	Expectativa y el reconocimiento del esfuerzo y persistencia por parte de los estudiantes.	48	El profesor reconoce el valor de nuestro esfuerzo en clase.
	47	5	Altas expectativas para la expresión y los productos de trabajo.	49	El profesor nos enseña el valor del trabajo duro.
2c. Gestión de los procedimientos de clases				50	El profesor nos enseña a esforzarnos.
	48	1	El buen funcionamiento de todas las rutinas	51	El profesor se asegura de que todos los estudiantes participemos en la realización de trabajos individuales o en equipo.
				52	El profesor se asegura de que la organización de grupos de trabajo se lleve a cabo rápido y en orden.
	49	2	Poca o ninguna pérdida de tiempo de instrucción	53	El profesor nos pone a trabajar en alguna de las actividades del día mientras pasa lista.
	50	3	Los estudiantes juegan un papel importante en la realización de las rutinas	54	El profesor inicia la clase puntualmente.
				55	El profesor termina la clase a tiempo.
				56	El profesor y los estudiantes trabajamos durante todo el tiempo que dura la clase.
				57	El profesor permite que los estudiantes participemos en la distribución y recolección de materiales de trabajo.
				58	Todos participamos en la organización de la clase.
	51	4	Los estudiantes saben qué hacer, y a dónde moverse.	59	Mis compañeros y yo nos acomodamos en orden para cambiar de actividad durante la clase.

				60	Todos sabemos lo que debemos hacer en esta clase.
2d. Manejo de la conducta estudiantil	52	1	Normas claras de conducta, posiblemente publicadas, a las que eventualmente se refiere durante la lección.	61	Las reglas de la clase están a la vista de todos.
	53	2	Ausencia de hostilidad entre el docente y los estudiantes con respecto al comportamiento.	62	El profesor nos recuerda las reglas de la clase.
				63	El profesor es grosero con los estudiantes
				64	El profesor nos trata mal
	54	3	Conciencia del docente sobre la conducta del estudiante.	65	El profesor responde rápidamente ante la mala conducta de un compañero.
	55	4	Acción preventiva cuando sea necesario por parte del docente.	66	El profesor corrige la mala conducta de mis compañeros
				67	El profesor nos dice cómo debemos portarnos en la clase.
	56	5	Ausencia del mal comportamiento.	68	En la clase de este profesor todo el grupo se porta bien.
	57	6	Refuerzo de la conducta positiva	69	El profesor nos felicita cuando nos portamos bien en clase
				70	El profesor nos premia cuando respetamos las reglas de la clase.
2e. Organización del espacio físico	58	1	Un ambiente agradable y acogedor	71	Me siento a gusto en esta clase.
				72	El ambiente del salón es agradable cuando el profesor está presente.
	59	2	Entorno seguro	73	Me siento seguro en esta clase.
				74	Cuando está presente el profesor mis compañeros se portan bien.
	60	3	Accesibilidad para todos los estudiantes	75	El profesor realiza los cambios necesarios para acomodar a los estudiantes con necesidades especiales.
				76	El profesor nos permite acomodarnos de formas diferentes para escuchar la clase.

	61	4	Disposición de los muebles adecuados para las actividades de aprendizaje.	77	El profesor se asegura de que todos los compañeros podemos ver al pizarrón.
				78	El salón de clases tiene el mobiliario y material que necesitamos.
Dimensión 3. Enseñanza o Instrucción					
Sub-dimensión	# de indicador	Indicadores por dimensión		# de Ítem	Listado de Ítems
3a. Comunicación con los estudiantes.	62	1	Claridad en los objetivos de la lección	79	El profesor nos explica los objetivos de aprendizaje que debemos alcanzar en cada tema.
	63	2	Instrucciones claras y procedimientos específicos para las actividades de la lección.	80	El profesor nos explica claramente que hacer durante las actividades de clase.
	64	3	La ausencia de errores de contenido y explicaciones claras de los conceptos y estrategias.	81	El profesor se equivoca cuando nos da la clase.
				82	El profesor verifica durante la clase, si el grupo está entendiendo sus explicaciones.
	65	4	Correcto uso del lenguaje.	83	El profesor habla correctamente.
				84	El profesor utiliza palabras fáciles de entender.
3b. Cuestionamiento y debate de las técnicas.	66	1	Preguntas del alto desafío cognitivo, formuladas por los estudiantes y por el docente.	85	El profesor hace preguntas que nos obligan a pensar.
				86	El profesor nos enseña a hacer preguntas.
	67	2	Preguntas con múltiples respuestas correctas o múltiples enfoques, incluso cuando no hay una sola respuesta correcta.	87	El profesor nos hace preguntas que tienen más de una respuesta.
	68	3	El uso eficaz de las respuestas e ideas de los estudiantes.	88	El profesor utiliza nuestras participaciones para enseñarnos nuevas cosas.
	69	4	Discusión con el docente en donde este deja de lado su papel de mediador.	89	Los estudiantes podemos discutir abiertamente nuestras ideas con el profesor.
	70	5	Centrarse en el razonamiento expuesto por los estudiantes en la discusión, tanto con el docente, como con sus compañeros de clase.	90	El profesor escucha nuestras ideas.
				91	El profesor toma en cuenta nuestras ideas para ayudarnos a resolver nuestras dudas.

	71	6	Los altos niveles de participación de los estudiantes en la discusión.	92	El profesor consigue que todos participen en la discusión de un tema.
3c. Involucrar a los estudiantes en el aprendizaje	72	1	Entusiasmo estudiantil, interés, pensamiento, resolución de problemas, etc.	93	A la mayoría de los estudiantes nos interesa la clase de este profesor.
				94	Nos gusta participar en la clase de este profesor.
				95	El profesor nos pone problemas que debemos resolver en equipo.
	73	2	Las tareas requieren pensamiento de alto nivel de los estudiantes y los invitan a que expliquen su pensamiento y aprendizaje.	96	El profesor nos pide que expliquemos nuestras respuestas.
	74	3	Los estudiantes están altamente motivados para trabajar en todas las tareas y son persistentes, incluso cuando las tareas son desafiantes.	97	Me gusta hacer las tareas de esta clase, aunque sean difíciles.
	75	4	Los estudiantes participan activamente en el "trabajo", en lugar de ver, mientras su maestro "trabaja".	98	El profesor y los estudiantes trabajamos juntos durante la clase.
	75	5	Ritmo adecuado de la lección: sin prisas, con tiempo para el cierre y la reflexión de los estudiantes.	99	El profesor deja que trabajemos a nuestro propio ritmo.
3d. Uso de evaluación en la instrucción	77	1	El docente presta especial atención a las pruebas de comprensión de los estudiantes.	100	El profesor nos hace examen al final de cada tema, para saber cómo vamos.
	78	2	El docente que expone ha creado específicamente preguntas para obtener evidencia de la comprensión del estudiante.	101	El profesor nos hace preguntas para asegurarse que entendimos el tema.
	79	3	El docente circula por el aula para monitorear el aprendizaje del estudiante y ofrecer realimentación.	102	El profesor se pasea por el salón durante la clase, para supervisar nuestro trabajo.
	80	4	Los estudiantes evalúan su propio trabajo con los criterios establecidos.	103	El profesor da oportunidad para que nosotros mismos evaluemos nuestro aprendizaje
3e. Demostración de flexibilidad y capacidad de	81	1	La incorporación de los intereses de los estudiantes y los hechos cotidianos en una lección.	104	El profesor nos hace preguntas sobre cómo usaríamos en nuestra vida diaria lo que aprendemos

respuesta					en clase.
				105	El profesor nos explica usando ejemplos de cosas que nos gustan
				106	El profesor nos explica usando ejemplos de cosas que suceden en la comunidad.
	82	1	El ajuste en la instrucción docente en respuesta a la prueba de comprensión de los estudiantes (o falta de ella)	107	Cuando se da cuenta de que no entendemos, el profesor usa nuevos ejemplos para explicar el tema.
	83	2	El docente aprovecha cada momento para la enseñanza	108	El profesor aprovecha cualquier situación para enseñarnos cosas nuevas
Dimensión 4. Responsabilidades Profesionales					
Sub-dimensión # de indicador		Indicadores por dimensión		# de Ítem	Listado de Ítems
4a. Reflexiones sobre la enseñanza	84	1	Reflexiones precisas de una lección.	109	El profesor nos pide nuestra opinión sobre las actividades que hicimos durante la clase.
	85	2	La citación de los ajustes para la práctica que se basan en un repertorio de estrategias.	110	El profesor toma en cuenta nuestra opinión sobre las actividades realizadas en clase y las cambia si lo sugerimos.
4b. Mantener registros precisos	86	1	Rutinas y sistemas de seguimiento de las tareas asignadas a los estudiantes.	111	El profesor pasa lista todas las clases.
				112	El profesor lleva un registro de nuestras participaciones en clase.
				113	El profesor califica nuestros cuadernos.
	87	2	Sistemas de información sobre el progreso del aprendizaje del estudiante, más que de los resultados de la instrucción.	114	El profesor lleva un registro de nuestro avance.
	88	3	Procesos de mantenimiento de registros precisos no instruccionales.		NO APLICA
4c. Comunicación con las familias	89	1	Información culturalmente apropiada frecuente enviada a casa con respecto al programa de instrucción y el progreso del estudiante.	115	El profesor envía reportes a nuestros padres sobre nuestro avance

	90	2	La comunicación bidireccional entre el docente y las familias.	116	El profesor tiene buena comunicación con los padres de familia
	91	3	Oportunidades frecuentes para que las familias participen en el proceso de aprendizaje	117	El profesor invita a los padres de familia a participar en la clase
4d. Participación de la comunidad profesional	92	1	Participación regular de los docentes con los colegas para compartir y un plan para el éxito del estudiante.	118	El profesor invita a otros profesores como observadores de su clase
	93	2	Participación regular de los docentes en los cursos profesionales o comunidades que hacen hincapié en la mejora de la práctica.		NO APLICA
	94	3	Participación regular de los docentes en las iniciativas de la escuela.	119	El profesor participa en las actividades de mejora que se organizan en la escuela.
	95	4	Participación regular de los docentes en el apoyo de iniciativas comunitarias.	120	El profesor participa como voluntario en actividades de apoyo a nuestra comunidad.
				121	El profesor nos organiza para que apoyemos a nuestra comunidad.
4e. Crecimiento y desarrollo profesional	96	1	Asistencia frecuente de los docentes a los cursos y talleres, lectura académica periódica.		NO APLICA
	97	2	La participación en redes de aprendizaje con colegas, compartiendo ideas libremente.		NO APLICA
	98	3	La participación en organizaciones profesionales de apoyo investigación académica.		NO APLICA
4f. Muestra de Profesionalismo	99	1	El docente tiene una reputación de ser digno de confianza y, a menudo es tratado como una caja de resonancia.	122	Los estudiantes hablan de este profesor.
				123	Otros profesores hablan bien de este profesor.
	100	2	El docente frecuentemente recuerda a los participantes durante un comité o la planificación del trabajo que los estudiantes son la máxima prioridad.		NO APLICA
	101	3	El docente da apoyo a los estudiantes, incluso frente a situaciones difíciles o políticas contradictorias.	124	El profesor nos ayuda a solucionar problemas escolares.
				125	El profesor está de nuestro lado siempre.

	102	4	El docente desafía las prácticas existentes con el fin de poner en primer lugar a los estudiantes.	126	El profesor dice que los estudiantes somos lo más importante en la escuela.
	103	5	El docente cumple sistemáticamente los mandatos de distrito en materia de políticas y procedimientos.	127	El profesor falta a clases.
				128	El profesor respeta el reglamento de la escuela.

Apéndice J. Matriz de observaciones y sugerencias de los jueces participantes

Dimensión 1. Planeación y Preparación					
Sub-dimensión	#	Indicadores por dimensión	# ítem	Listado de Ítems	Observaciones o sugerencias de los jueces participantes
1a Demostración de conocimiento del contenido y la pedagogía.	1	La planeación de las lecciones y unidades reflejan los conceptos más importantes en la materia.	1	Durante la clase, el profesor va mencionado los conceptos más importantes de cada tema.	Considero que no siempre es necesario que el profesor "mencione" los conceptos de importancia, también pueden notarse en otras acciones. Además, con mencionarlos son es suficiente, por lo tanto, no considero que el reactivo agote el indicador.
					Considero pertinente la congruencia del reactivo con la sub-dimensión. Me cuestiona de los indicadores 1 y 2 que inician con la referencia a la planeación y los reactivos van orientados al desarrollo de la clase.
					Me parece que aunque el docente mencione los conceptos importantes durante la clase no es garantía de que los domine. Además, si están claros en la planeación, deberían de identificarse sin necesidad de mencionarlos.
	2	La planeación de las lecciones y unidades considera las relaciones entre los conocimientos, y habilidades previas.	2	Al inicio de un nuevo tema, el profesor nos pregunta si tenemos dudas sobre el tema anterior.	Evaluación, procedimental y cognitiva al final de los temas.
					Las dudas de los estudiantes no son la única forma de explorar los conocimientos previos de los estudiantes.
	3	Explicaciones claras y precisas en el aula.	3	El profesor utiliza ejemplos fáciles de comprender.	"Al explicar, el profesor utiliza..."
					Los ejemplos el alumno debe encontrarlos significativos en su contexto.
	4	Respuestas precisas a las preguntas de los estudiantes.	4	Cuando hacemos una pregunta, el profesor responde con claridad.	Asegurarse con una retroalimentación verbal de que él o los alumnos reconocen la información.
	5	Realimentación a los estudiantes que promueva el aprendizaje.	5	El profesor nos devuelve las tareas señalando cómo corregir nuestros errores.	Pertinente si "señalando" se está considerado como sinónimo de "orientando".
					Se puede aclarar si la señalización de los errores es verbal o

					escrita.
					Es probable que devuelva las tareas, exámenes y trabajos sin comentarios adicionales (aplica para los 3 reactivos 5, 6,7)
					Ejercicios prácticos los pasan en limpio y archivan en portafolio de evidencias (aplica para los 3 reactivos 5,6,7)
					Señalar los errores o decir cómo corregirlos no es suficiente para promover el aprendizaje. El docente debe conducir al estudiante a la reflexión del ejercicio.
					Retroalimentación es menos confuso que realimentación
	6	Conexiones interdisciplinarias en los planes y prácticas.	6	El profesor nos devuelve los exámenes señalando cómo corregir nuestros errores.	El orden pudiera ser: primero trabajos en clase, después tareas y al final exámenes.
					Por lo general, los trabajos se piden en equipo debido a la cantidad de alumnos por grupo.
					Ejercicios prácticos los pasan en limpio y archivan en portafolio de evidencias.
	6	Conexiones interdisciplinarias en los planes y prácticas.	8	El profesor relaciona los temas de clase con otras materias.	Se puede mantener la palabra en singular "profesor" para no cambiar a "profesores en otro indicador, si se supone se califica a cada profesor por separado.
					Es de suma importancia cuando la materia lo permita, generar una transversalidad con otras..
			9	Mis profesores relacionan los temas de clase con experiencias personales.	Es confusa la redacción del reactivo ¿Las experiencias personales son referidas a las del maestro o las del alumno?
					Creo que este reactivo se podría omitir, pues entraría también en situaciones de la vida cotidiana.
					El alumno debe contextualizar las experiencias del docente con una realidad.
					Creo que éste reactivo puede causar confusión, porque habla en plural (los anteriores están en singular).
					Mas que experiencias personales pudieran considerarse

					experiencias profesionales del maestro con relación al tema.
			10	Mis profesores relacionan los temas de clase con situaciones de la vida cotidiana.	Se debe articular una significatividad de los contenidos.
1b. Demostración de conocimiento de los estudiantes.	7	Recopilación de información formal e informal sobre los estudiantes por parte del docente para utilizarla en su planeación.	11	Cuando mi profesor explica su clase, es como si me conociera muy bien pues en su clase habla de cosas que me suceden todos los días o sobre cosas que mis compañeros y yo conocemos.	Considero que en este reactivo puedes preguntar también si el docente aplica instrumentos de evaluación diagnóstica, con los que haya podido recuperar los datos que se mencionan.
					En la redacción del reactivo se puede omitir "es como si me conociera muy bien".
	8	Intereses y necesidades de los estudiantes identificadas por el docente para su uso en la planeación.	12	El profesor incluye en los temas de su clase cosas que nos interesan.	Creo que este indicador es muy parecido al anterior.
					En el indicador se mencionan intereses y necesidades y el reactivo solo menciona intereses.
	9	Diseño de oportunidades por parte del docente para que las familias compartan sus costumbres y tradiciones.	13	El profesor organiza actividades a las que invita a participar a los padres de familia.	Al hablar de intereses y necesidades se recomienda un reactivo que aborde las necesidades del alumno con base en su contexto.
	10	Base de datos de los estudiantes con necesidades especiales.	14	El profesor conoce las necesidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes de la clase.	
1c. Planeación de los resultados	11	Resultados de nivel cognitivo desafiante.	15	El profesor nos explica qué vamos a aprender en cada clase.	

instruccionales.			16	El profesor nos explica para qué nos servirá lo que aprenderemos en la clase.	
	12	Descripciones del aprendizaje de los estudiantes, no de las actividades que va a realizar.	17	El profesor nos explica qué vamos a aprender en cada clase.	
	13	Los resultados diferenciados para los estudiantes con capacidades diversas.	18	El profesor propone actividades diferentes para cada uno según nuestro avance.	
1d. Demostración del conocimiento de los recursos.	14	Materiales proporcionados por el sistema educativo.	19	El profesor utiliza los libros proporcionados por la SEP	
	15	Materiales proporcionados por organizaciones profesionales.	20	El profesor utiliza materiales que complementan la información de los libros de texto que nos da la SEP.	
	16	Una variedad de textos.	21	El profesor nos ayuda a localizar diferentes textos que nos ayuden a comprender un tema.	
	17	Recursos de internet	22	El profesor utiliza internet para explicar la clase.	
	18	Recursos de la comunidad.	23	El profesor nos deja tareas en las que nos sugiere visitar la biblioteca pública, hemeroteca, museos o fabricas etc.	
	19	Oradores invitados	24	El profesor invita expertos en diferentes temas, para que nos hablen de sus experiencias.	
	20	Mapas de instrucción que indican las relaciones con el	25	El profesor explica la relación del tema de la clase	

		aprendizaje previo.		con otros temas o materias.	
	21	Actividades que representan el pensamiento de alto nivel.	26	El profesor nos pone actividades de clase que nos motivan a pensar.	
	22	Oportunidades para que el estudiante elija.	27	El profesor nos permite proponer algunas de las actividades que hacemos en clase.	
	23	El uso de recursos diversos/variados.	28	El profesor utiliza diferentes materiales durante la clase.	
	24	Grupos de aprendizaje cuidadosamente planificados.	29	El profesor nos organiza en equipos de trabajo con compañeros diferentes.	
	25	Planes de estudio estructurados.	30	El profesor organiza los temas de las clases de forma ordenada y fácil de entender.	
	26	Variedad de oportunidades de ejecución para los estudiantes.	31	El profesor utiliza diferentes formas de evaluación.	
	27	Modificación de las evaluaciones disponibles a las necesidades individuales de los estudiantes, según sea necesario.	32	El profesor realiza evaluaciones diferentes a los compañeros con necesidades especiales.	
	28	Expectativas claramente definidas, con descriptores de cada nivel de desempeño.	33	El profesor nos explica la forma de evaluar cada unidad.	
	29	Las evaluaciones formativas diseñadas para informar minuto a minuto la toma de decisiones por parte del docente durante la instrucción.	34	Al final de cada clase, el profesor nos hace preguntas sobre el tema del que nos hablo para saber si entendimos o es necesario usar más ejemplos.	
Dimensión 2. Clima de Aula					

Sub-dimensión	#	Indicadores por dimensión	# ítem	Listado de Ítems	Observaciones o sugerencias de los jueces participantes
2a. Creación de ambiente de respeto y armonía.	30	Conversación respetuosa, escucha activa y la toma de turnos.	35	El profesor nos pide que esperemos a que nuestros compañeros terminen de hablar para participar.	
	31	Reconocimiento del origen de los estudiantes y su vida fuera de las aulas.	36	El profesor nos pregunta sobre las cosas que hacemos el fin de semana (deportes o hobbies)	
	32	La proximidad física.	37	El profesor se acerca a nosotros cuando nos habla.	
	33	La cortesía y aliento.	38	Cuando es necesario, el profesor nos corrige con respeto.	
			39	En la clase, el profesor nos pide que utilicemos "por favor", "gracias" y "disculpa", para dirigirnos a él y a nuestros compañeros.	
	34	Equidad	40	El profesor nos habla de la importancia de convivir con todos los compañeros del salón.	
			41	El profesor promueve el respeto de las diferentes costumbres y creencias entre compañeros.	
2b. Establecimiento de una cultura de aprendizaje.	35	La creencia en el valor de lo que se está aprendiendo.	42	El profesor nos explica la importancia de aprender.	
			43	El profesor nos enseña la importancia de lo que	

				aprendemos	
	36	Altas expectativas, apoyadas a través de la conducta verbal y no verbal, tanto para el aprendizaje y la participación.	44	El profesor nos pide que participemos en clase.	
			45	El profesor nos dice lo que espera de nosotros.	
	37	Expectativas de trabajo de alta calidad por parte de los estudiantes.	46	El profesor es exigente.	
			47	El profesor pide que nuestros trabajos estén muy bien hechos.	
	38	Expectativa y el reconocimiento del esfuerzo y persistencia por parte de los estudiantes.	48	El profesor reconoce el valor de nuestro esfuerzo en clase.	
	39	Altas expectativas para la expresión y los productos de trabajo.	49	El profesor nos enseña el valor del trabajo duro.	
			50	El profesor nos enseña a esforzarnos.	
2c. Gestión de los procedimientos de clases	40	El buen funcionamiento de todas las rutinas	51	El profesor se asegura de que todos los estudiantes participemos en la realización de trabajos individuales o en equipo.	
			52	El profesor se asegura de que la organización de grupos de trabajo se lleve a cabo rápido y en orden.	
	41	Poca o ninguna pérdida de tiempo de instrucción	53	El profesor nos pone a trabajar en alguna de las actividades del día mientras pasa lista.	
	42	Los estudiantes juegan un papel importante en la realización de las rutinas	54	El profesor inicia la clase puntualmente.	
			55	El profesor termina la clase	

				a tiempo.	
			56	El profesor y los estudiantes trabajamos durante todo el tiempo que dura la clase.	
			57	El profesor permite que los estudiantes participemos en la distribución y recogida de materiales de trabajo.	
			58	Todos participamos en la organización de la clase.	
	43	Los estudiantes saben qué hacer, y a dónde moverse.	59	Mis compañeros y yo nos acomodamos en orden para cambiar de actividad durante la clase.	
			60	Todos sabemos lo que debemos hacer en esta clase.	
2d. Manejo de la conducta estudiantil	44	Normas claras de conducta, posiblemente publicadas, a las que eventualmente se refiere durante la lección.	61	Las reglas de la clase están a la vista de todos.	
	45	Ausencia de hostilidad entre el docente y los estudiantes con respecto al comportamiento.	62	El profesor nos recuerda las reglas de la clase.	
			63	El profesor es grosero con los estudiantes	
			64	El profesor nos trata mal	
	46	Conciencia del docente sobre la conducta del estudiante.	65	El profesor responde rápidamente ante la mala conducta de un compañero.	
	47	Acción preventiva cuando sea necesario por parte del docente.	66	El profesor corrige la mala conducta de mis compañeros	
			67	El profesor nos dice cómo debemos portarnos en la clase.	

	48	Ausencia del mal comportamiento.	68	En la clase de este profesor todo el grupo se porta bien.	
	49	Refuerzo de la conducta positiva	69	El profesor nos felicita cuando nos portamos bien en clase	
			70	El profesor nos premia cuando respetamos las reglas de la clase.	
2e. Organización del espacio físico.	50	Un ambiente agradable y acogedor	71	Me siento a gusto en esta clase.	
			72	El ambiente del salón es agradable cuando el profesor está presente.	
	51	Entorno seguro	73	Me siento seguro en esta clase.	
			74	Cuando está presente el profesor mis compañeros se portan bien.	
	52	Accesibilidad para todos los estudiantes	75	El profesor realiza los cambios necesarios para acomodar a los estudiantes con necesidades especiales.	
			76	El profesor nos permite acomodarnos de formas diferentes para escuchar la clase.	
	53	Disposición de los muebles adecuados para las actividades de aprendizaje.	77	El profesor se asegura de que todos los compañeros podemos ver al pizarrón.	
			78	El salón de clases tiene el mobiliario y material que necesitamos.	
Dimensión 3. Enseñanza o Instrucción					

Sub-dimensión	#	Indicadores por dimensión	#ítem	Listado de Ítems	Observaciones o sugerencias de los jueces participantes	
3a. Comunicación con los estudiantes.	54	Claridad en los objetivos de la lección	79	El profesor nos explica los objetivos de aprendizaje que debemos alcanzar en cada tema.		
	55	Instrucciones claras y procedimientos específicos para las actividades de la lección.	80	El profesor nos explica claramente que hacer durante las actividades de clase.		
	56	La ausencia de errores de contenido y explicaciones claras de los conceptos y estrategias.	81	El profesor se equivoca cuando nos da la clase.		
			82	El profesor verifica durante la clase, si el grupo está entendiendo sus explicaciones.		
	57	Correcto uso del lenguaje.	83	El profesor habla correctamente.		
			84	El profesor utiliza palabras fáciles de entender.		
3b. Cuestionamiento y debate de las técnicas.	58	Preguntas del alto desafío cognitivo, formuladas por los estudiantes y por el docente.	85	El profesor hace preguntas que nos obligan a pensar.		
			86	El profesor nos enseña a hacer preguntas.		
	59	Preguntas con múltiples respuestas correctas o múltiples enfoques, incluso cuando no hay una sola respuesta correcta.	87	El profesor nos hace preguntas que tienen más de una respuesta.		
	60	El uso eficaz de las respuestas e ideas de los estudiantes.	88	El profesor utiliza nuestras participaciones para enseñarnos nuevas cosas.		

	61	Discusión con el docente en donde este deja de lado su papel de mediador.	89	Los estudiantes podemos discutir abiertamente nuestras ideas con el profesor.		
	62	Centrarse en el razonamiento expuesto por los estudiantes en la discusión, tanto con el docente, como con sus compañeros de clase.	90	El profesor escucha nuestras ideas.		
			91	El profesor toma en cuenta nuestras ideas para ayudarnos a resolver nuestras dudas.		
	63	Los altos niveles de participación de los estudiantes en la discusión.	92	El profesor consigue que todos participen en la discusión de un tema.		
3c. Involucrar a los estudiantes en el aprendizaje	64	Entusiasmo estudiantil, interés, pensamiento, resolución de problemas, etc.	93	A la mayoría de los estudiantes nos interesa la clase de este profesor.		
			94	Nos gusta participar en la clase de este profesor.		
			95	El profesor nos pone problemas que debemos resolver en equipo.		
	65	Las tareas requieren pensamiento de alto nivel de los estudiantes y los invitan a que expliquen su pensamiento y aprendizaje.	96	El profesor nos pide que expliquemos nuestras respuestas.		
	66	Los estudiantes están altamente motivados para trabajar en todas las tareas y son persistentes, incluso cuando las tareas son desafiantes.	97	Me gusta hacer las tareas de esta clase, aunque sean difíciles.		
	67	Los estudiantes participan activamente en el "trabajo", en	98	El profesor y los estudiantes trabajamos juntos durante la		

		lugar de ver, mientras su maestro "trabaja".		clase.		
	68	Ritmo adecuado de la lección: sin prisas, con tiempo para el cierre y la reflexión de los estudiantes.	99	El profesor deja que trabajemos a nuestro propio ritmo.		
3d. Uso de evaluación en la instrucción	69	El docente presta especial atención a las pruebas de comprensión de los estudiantes.	100	El profesor nos hace examen al final de cada tema, para saber cómo vamos.		
	70	El docente que expone ha creado específicamente preguntas para obtener evidencia de la comprensión del estudiante.	101	El profesor nos hace preguntas para asegurarse que entendimos el tema.		
	71	El docente circula por el aula para monitorear el aprendizaje del estudiante y ofrecer realimentación.	102	El profesor se pasea por el salón durante la clase, para supervisar nuestro trabajo.		
	72	Los estudiantes evalúan su propio trabajo con los criterios establecidos.	103	El profesor da oportunidad para que nosotros mismos evaluemos nuestro aprendizaje		
3e. Demostración de flexibilidad y capacidad de respuesta	73	La incorporación de los intereses de los estudiantes y los hechos cotidianos en una lección.	104	El profesor nos hace preguntas sobre cómo usaríamos en nuestra vida diaria lo que aprendemos en clase.		
			105	El profesor nos explica usando ejemplos de cosas que nos gustan		

			106	El profesor nos explica usando ejemplos de cosas que suceden en la comunidad.		
	74	El ajuste en la instrucción docente en respuesta a la prueba de comprensión de los estudiantes (o falta de ella)	107	Cuando se da cuenta de que no entendemos, el profesor usa nuevos ejemplos para explicar el tema.		
	75	El docente aprovecha cada momento para la enseñanza	108	El profesor aprovecha cualquier situación para enseñarnos cosas nuevas		
Dimensión 4. Responsabilidades Profesionales						
Sub-dimensión	#	Indicadores por dimensión	#	Listado de Ítems	Observaciones o sugerencias de los jueces participantes	
4a. Reflexiones sobre la enseñanza	76	Reflexiones precisas de una lección.	109	El profesor nos pide nuestra opinión sobre las actividades que hicimos durante la clase.		
	77	La citación de los ajustes para la práctica que se basan en un repertorio de estrategias.	110	El profesor toma en cuenta nuestra opinión sobre las actividades realizadas en clase y las cambia si lo sugerimos.		
4b. Mantener registros precisos	78	Rutinas y sistemas de seguimiento de las tareas asignadas a los estudiantes.	111	El profesor pasa lista todas las clases.		

			112	El profesor lleva un registro de nuestras participaciones en clase.		
			113	El profesor califica nuestros cuadernos.		
	79	Sistemas de información sobre el progreso del aprendizaje del estudiante, más que de los resultados de la instrucción.	114	El profesor lleva un registro de nuestro avance.		
4c. Comunicación con las familias	80	Información culturalmente apropiada frecuente enviada a casa con respecto al programa de instrucción y el progreso del estudiante.	115	El profesor envía reportes a nuestros padres sobre nuestro avance		
	81	La comunicación bidireccional entre el docente y las familias.	116	El profesor tiene buena comunicación con los padres de familia		
	82	Oportunidades frecuentes para que las familias participen en el proceso de aprendizaje	117	El profesor invita a los padres de familia a participar en la clase		
4d. Participación de la comunidad profesional	83	Participación regular de los docentes con los colegas para compartir y un plan para el éxito del estudiante.	118	El profesor invita a otros profesores como observadores de su clase		

	84	Participación regular de los docentes en las iniciativas de la escuela.	119	El profesor participa en las actividades de mejora que se organizan en la escuela.		
	85	Participación regular de los docentes en el apoyo de iniciativas comunitarias.	120	El profesor participa como voluntario en actividades de apoyo a nuestra comunidad.		
			121	El profesor nos organiza para que apoyemos a nuestra comunidad.		
4f. Muestra de Profesionalismo	86	El docente tiene una reputación de ser digno de confianza y, a menudo es tratado como una caja de resonancia.	122	Los estudiantes hablan de este profesor.		
			123	Otros profesores hablan bien de este profesor.		
	87	El docente da apoyo a los estudiantes, incluso frente a situaciones difíciles o políticas contradictorias.	124	El profesor nos ayuda a solucionar problemas escolares		
			125	El profesor está de nuestro lado siempre.		
	88	El docente desafía las prácticas existentes con el fin de poner en primer lugar a los estudiantes.	126	El profesor dice que los estudiantes somos lo más importante en la escuela.		

	89	El docente cumple sistemáticamente los mandatos de distrito en materia de políticas y procedimientos.	127	El profesor falta a clases.		
			128	El profesor respeta el reglamento de la escuela.		