



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

TESIS

**LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN PRIMARIA. LA
OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA COMO EVIDENCIA DE VALIDEZ**

PRESENTA

Jonathan Stevens Nájera Araiza

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

TUTORES

Dra. Guadalupe Ruiz Cuellar

Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga

INTEGRANTE DE COMITÉ TUTORIAL

Dra. Edna Luna Serrano

Aguascalientes, Ags., 3 de diciembre de 2019

Fecha de dictaminación dd/mm/aa: _____

03 de diciembre de 2019

NOMBRE: Jonathan Stevens Nájera Araiza **ID** 243393

PROGRAMA: Maestría en Investigación Educativa **LGAC (del posgrado):** Evaluación de la educación básica

TIPO DE TRABAJO: Tesis Trabajo práctico

TÍTULO: La evaluación del desempeño docente en primaria. La observación de la práctica como evidencia de validez

OBJETIVO: Comparar el resultado en la evaluación del Servicio Profesional Docente 2017 - 2018 con la valoración de la práctica in situ y el análisis de evidencias del ejercicio docente.

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado):

La tesis hace aportaciones metodológicas para la evaluación del desempeño docente en la educación primaria. En el marco de la reforma emprendida por la actual administración federal la evaluación docente no tiene las implicaciones de alto impacto con que fue concebido el Servicio Profesional Docente en el sexenio anterior; sin embargo, es claro que se seguirá realizando, si bien, con un propósito formativo. El instrumento diseñado por Jonathan Stevens Nájera, sustentado en la revisión de literatura actual y pertinente, constituye un referente que puede utilizarse para valorar la práctica docente y ofrecer elementos de retroalimentación para mejorarla o enriquecerla, lo que a la postre tiene un impacto potencial en los aprendizajes de los alumnos de este nivel educativo.

INDICAR SI/NO SEGÚN CORRESPONDA:

SI Cumple con los créditos académicos

SI Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial

SI Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios

SI El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado

SI Coincide con el título registrado

SI Coincide con el objetivo registrado

SI Tiene congruencia con cuerpos académicos

SI Tiene el CVU del Conacyt actualizado

SI Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia

En caso de Tesis por artículos científicos publicados

Aceptación o Publicación del(los) artículo(s) según el nivel del programa

El estudiante es el primer autor

El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico

En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.

Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados

La aceptación o publicación del (los) artículo(s) en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado

SI **No**

FIRMAS

Elaboraron:

NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN:

Dra. María Guadalupe Pérez Martínez

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:

Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfilé

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:

Dr. Alfredo López Ferreira

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:

Mtra. María Zapopan Tejeda Caldera

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

*En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: ... Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.



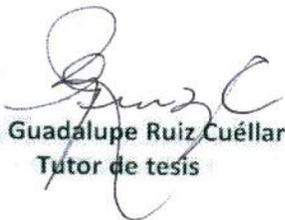
MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

Por medio del presente como **Miembros del Comité Tutorial** designado del estudiante **JONATHAN STEVENS NÁJERA ARAIZA** con ID 243393, quien realizó la tesis titulada: **LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN PRIMARIA. LA OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA COMO EVIDENCIA DE VALIDEZ**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito, y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, damos nuestro consentimiento a la versión final del documento, la que ha sido revisada y habiendo constatado que las correcciones se han incorporado apropiadamente, nos permitimos emitir nuestro **VOTO APROBATORIO**, para que él pueda proceder a imprimirla, así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

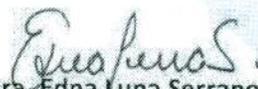
Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 03 de diciembre de 2019


Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar
Tutor de tesis


Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga
Co-tutor de tesis


Dra. Edna Luna Serrano
Asesor de tesis

c.p.- Interesado.
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado.

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Gestión de Calidad.
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DO-SEE-FO-16
Actualización: 00
Emisión: 17/05/19

Agradecimientos

A la Dra. Guadalupe Ruiz por su orientación, acompañamiento y apoyo incondicional en la realización del presente trabajo, especialmente gracias por brindar las posibilidades para cursar el programa de posgrado.

Al Dr. Luis Horacio Pedroza y a la Dra. Edna Luna por su orientación y dedicación que contribuyeron en el proceso de investigación y en mi formación profesional. Gracias por mostrarme el apasionante mundo de la investigación educativa.

A la Dra. Victoria Gutiérrez por sus consejos y el compromiso como directora del programa de posgrado, especialmente por su interés en gestionar los recursos necesarios para continuar en el programa sin el apoyo de CONACyT.

A la Dra. Margarita Zorrilla y al Dr. David Paez por el tiempo dedicado a la lectura de esta investigación, gracias por brindar siempre un crítica constructiva en aras de mejorar el trabajo.

A Elsa por su asesoría y apoyo constante durante todo el trayecto de formación en el programa de posgrado.

A los doctores Salvador Camacho, Gustavo Muñoz, Daniel Eudave, Laura Padilla, Guadalupe Pérez por sembrar la semilla del apasionante mundo de la investigación educativa a través de sus cátedras.

A mis compañeros de clase: Miguel, Pepe, Ana, Paulina, Sol, Sara, Angélica, Verónica, Oli, Sandra, Adriana por su apoyo en las diferentes actividades académicas y el impulso compartido para concluir el programa.

A los docentes que brindaron el espacio en sus aulas para analizar sus prácticas y hacer posible esta investigación.

A mi esposa e hijos por su constante apoyo y motivación, especialmente por ser el motor que día a día me impulsa a seguir adelante, pues es por ustedes que todo tiene sentido en la vida.

A Blanca, Alex, Jesús y Janeth, por apoyarme justo en esos momentos en que tuve que sacrificar el tiempo destinado a mi familia para atender asuntos académicos.

A mis padres y hermanos por acompañarme en este proceso a través de las convivencias familiares.

A Dios por ser mi fortaleza en todo momento y demostrar que siempre ha estado presente.

Dedicatoria

A mi familia.

Porque su amor y apoyo constante fueron los motores para seguir adelante.



Índice general

Introducción 7

Capítulo 1. Planteamiento del problema..... 9

 1.1. Complejidad en los procesos de evaluación 11

 1.2 Objetivos y preguntas de investigación 12

 1.3. Justificación..... 13

Capítulo 2. Marco de referencia 16

 2.1 Práctica docente 16

 2.1.1 Función y práctica docente 16

 2.1.2 Enseñanza 17

 2.2 Evaluación 18

 2.2.1 Fines de las evaluaciones..... 19

 2.2.2 Tipos de evaluación 21

 2.2.3 Características deseables de una evaluación (validez, confiabilidad y equidad) 22

 2.3 Evaluación del desempeño docente 25

 2.3.1 Desempeño docente 25

 2.3.2 Para qué se evalúa..... 25

 2.3.3 Qué se evalúa..... 26

 2.3.4 Cómo se evalúa..... 27

 2.4 Modelos de evaluación docente 29

 2.4.1 InTASC..... 29

 2.4.2 NBPTS..... 30

 2.4.3 CHILE 31

 2.4.4 Marco para la enseñanza..... 35

Capítulo 3. Marco contextual 38

 3.1 Evaluación docente en México 38

 3.1.1 Ley General del Servicio Profesional Docente 39

 3.1.2 Qué se evalúa..... 40

 3.1.3 Metodología..... 41

 3.1.4 Criterios para la valoración del desempeño 43

Capítulo 4. Diseño Metodológico..... 45

 4.1 Tipo de estudio 45

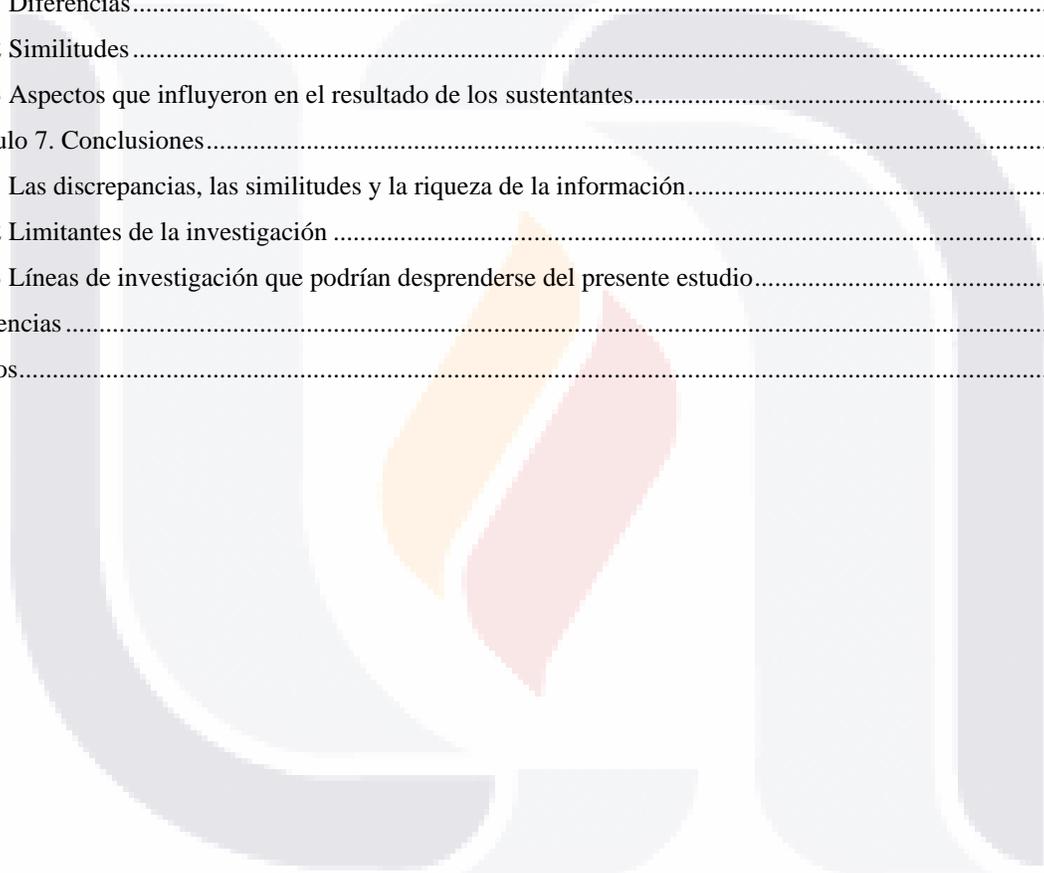
 4.2 Participantes..... 46

 4.3 Técnicas..... 48

 4.4 Instrumentos de observación 50

 4.5 Procedimiento para el análisis de la práctica 50

Rúbrica de evaluación.....	54
4.6 Consideraciones éticas.....	59
Capítulo 5. Análisis de datos.....	60
5.1 Los casos de análisis.....	60
5.1.1 Caso D1.....	61
5.1.2 Caso D2.....	77
5.1.3 Caso D3.....	92
5.1.4 Caso D4.....	106
Capítulo 6. Discusión.....	120
6.1 Diferencias.....	120
6.2 Similitudes.....	122
6.3 Aspectos que influyeron en el resultado de los sustentantes.....	123
Capítulo 7. Conclusiones.....	125
7.1 Las discrepancias, las similitudes y la riqueza de la información.....	125
7.2 Limitantes de la investigación.....	126
7.3 Líneas de investigación que podrían desprenderse del presente estudio.....	126
Referencias.....	128
Anexos.....	132



Índice de tablas

Tabla 1. Niveles de logro NBPTS31

Tabla 2. Descriptores genéricos de los niveles de desempeño para el instrumento Proyecto de enseñanza43

Tabla 3. Características generales de los casos de análisis47

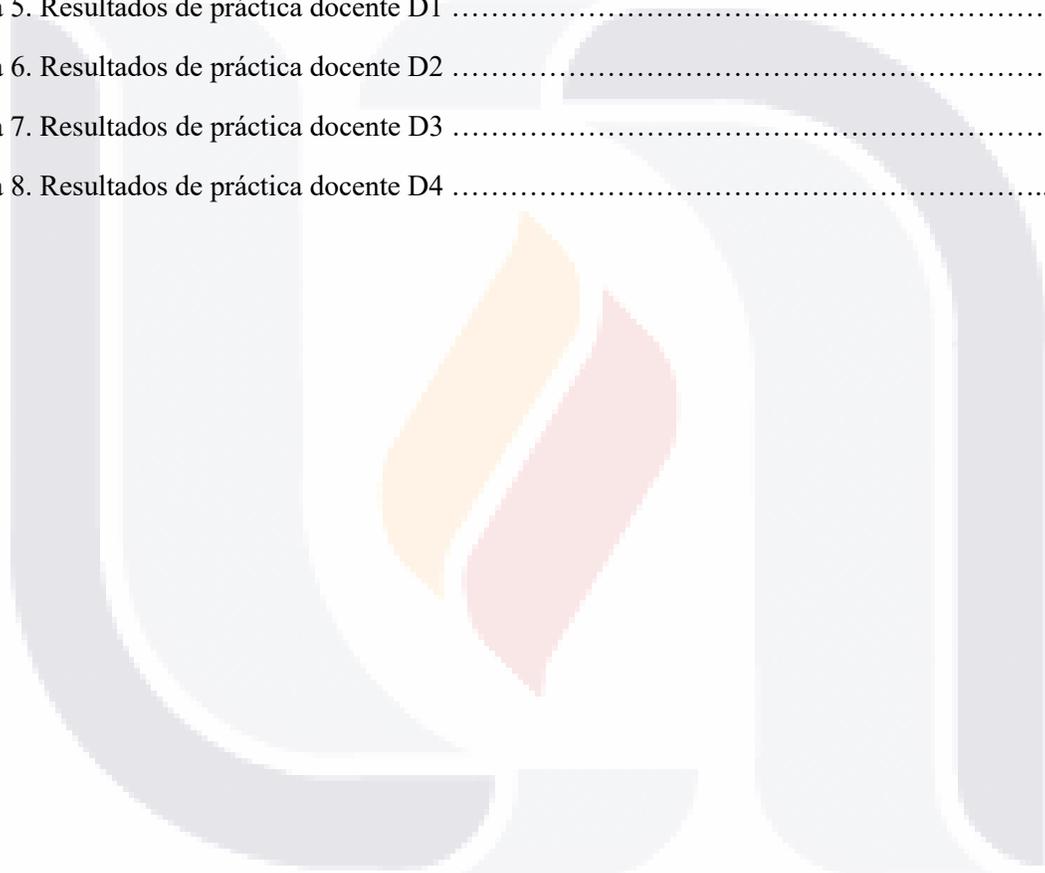
Tabla 4. Indicadores de desempeño para proyecto de enseñanza51

Tabla 5. Resultados de práctica docente D161

Tabla 6. Resultados de práctica docente D277

Tabla 7. Resultados de práctica docente D392

Tabla 8. Resultados de práctica docente D4106



Índice de figuras

Figura 1.1 Secuencia didáctica D1.....62

Figura 1.2 Uso del pizarrón como herramienta de enseñanza.....70

Figura 1.3 Monitoreo de los alumnos D1.....73

Figura 1.4 Retroalimentación brindada por D1 a un alumno.....74

Figura 1.5 Producto realizado por alumno del grupo.....75

Figura 2.1 Elementos de la secuencia didáctica.....79

Figura 2.2 Desplazamiento de D2 durante el monitoreo.....88

Figura 2.3 Retroalimentación de D2 a equipo de trabajo.....89

Figura 3.1 Secuencia didáctica D3.....94

Figura 3.2 Ejercicio de análisis.....97

Figura 3.3 Monitoreo realizado durante la intervención.....103

Figura 4.1 Secuencia didáctica D4.....108

Figura 4.2 Monitoreo D4.....116

Resumen

El trabajo de investigación que aquí se presenta exhibe un estudio comparativo realizado entre la valoración que realizaba el Servicio Profesional Docente (SPD) a través de la evaluación del desempeño docente promovida a partir del año 2013. El objetivo principal de este trabajo consistió en articular una forma de comparar la valoración realizada por el SPD con la observación de la práctica “in situ”, para lo cual en primer lugar se propuso el desarrollo de un instrumento (rúbrica) alineado con dicha evaluación, pero que a su vez considerara estándares internacionales empleados para valorar las prácticas docentes, a partir del comparativo se esperaba identificar también aspectos que influyeron en el proceso de respuesta empleado y pudieron incidir en el resultado obtenido. Para la realización del presente estudio se trabajó con cuatro docentes que previamente fueron evaluados en la etapa 2017 – 2018 y obtuvieron diferentes niveles de desempeño; para realizar la valoración de la práctica se emplearon diversas fuentes de información como observaciones, entrevistas, producciones de alumnos, entre otras, que permitieron emitir un juicio de desempeño que fue comparado con el otorgado por el SPD. Los resultados muestran que existen algunas similitudes entre ambos procedimientos dado que se buscó articular ambas valoraciones, sin embargo, también se presentaron grandes diferencias, especialmente en los criterios empleados para ubicar los niveles de desempeño. Aunado a esto se encontraron algunos aspectos que según la percepción de los docentes incidieron en el resultado obtenido, como lo fue el manejo de una plataforma digital y las restricciones en la redacción de los proyectos.

Abstract

The present research exhibits a comparative study between the assessment carried out by Servicio Profesional Docente (SPD) through the teaching performance evaluation promoted from 2013. The main objective of this work was to articulate a way of comparing the SPD assessment with the observation of practice directly from the classroom, for which in first place was proposed the development of an instrument (rubric) aligned to SPD evaluation, but at the same time it considered international standards used to teacher assessment, from this comparison we also expected to identify aspects that influence the response process used that may influenced the obtained result. For the realization of this study, it was necessary to work with four teachers who were previously evaluated in the 2017 -2018 stage and was obtained different performance levels; to make the practice evaluation, various information sources was employed, such as observations, interviews, student productions, and others, wich allowed to issue a performance judgement that was compared with the SPD granted. The results show that there are some similarities between the two procedures maybe cause it sough to articulate both evaluations, however, there were also large differences, specially in the employed criteria to locate performance levels. In addition, some aspects were found according to teacher's perception, influenced the obtained result, such as the web page management and the restrictions to write the proyects.

Introducción

Actualmente existe un creciente interés en nuestro país por la mejora de la calidad educativa, con lo cual se asocia la intervención de los docentes como actores fundamentales para lograr dicha tarea. Lo anterior ha traído diversas transformaciones en el sistema educativo llamadas “reformas”, las cuales han tenido diversas implicaciones en el ejercicio de los docentes, y recientemente consecuencias de “alto impacto”.

Lo anterior pone de manifiesto la importancia de analizar el proceso de evaluación docente que se implementó a partir del año 2013 y concluyó en 2018 con la “cuarta transformación”, pues si bien, este hecho marca el fin de la reforma educativa, se considera necesario analizar el proceso de evaluación promovido por el SPD para determinar si a través de la metodología implementada era posible valorar la actuación de los docentes dentro del aula.

La presente tesis aporta una comparación entre la valoración que realizaba el SPD para determinar el nivel de desempeño de los docentes con una valoración de la práctica “in situ”, a través de ésta se exponen tanto diferencias como similitudes encontradas entre ambos procesos de evaluación, como aspectos relacionados con el proceso de respuesta empleado que de acuerdo con los casos de análisis influyeron en el puntaje obtenido.

En el primer capítulo se expone el planteamiento del problema donde se presenta el interés por estudiar el proceso de evaluación docente implementado desde el año 2013 hasta el 2018, pues debido a que esta evaluación tenía consecuencias de alto impacto era indispensable analizar si dicho proceso tenía relación con el desarrollo de la práctica que se realiza en el aula, a partir de este planteamiento se desprenden los objetivos y preguntas de investigación cuya finalidad es realizar un comparativo entre la evaluación del SPD y la valoración de la práctica.

Para el segundo capítulo se propuso un marco de referencia, dado que no existía una teoría que sustentara el proceso de evaluación de la práctica docente, en este apartado se realiza una descripción de algunos conceptos como práctica docente, enseñanza y evaluación que permiten contextualizar al lector para entender el concepto de evaluación del desempeño

docente y a partir de este concepto se exponen cuatro modelos empleados en otros lugares para valorar la práctica de los docentes.

El tercer capítulo fue denominado marco contextual ya que presenta de manera cronológica algunos procesos de evaluación docente que se han realizado en nuestro país y finalmente se expone el proceso de evaluación promovido por la autoridad educativa a partir del año 2013 el cual fue denominado “evaluación del desempeño docente”, haciendo mención del proceso en forma general, lo que se evaluaba y los criterios que se empleaban para determinar el nivel de desempeño.

El cuarto capítulo corresponde a la metodología, en éste se expone el tipo de estudio que se realiza, quienes son los participantes que conforman los casos de análisis, las técnicas e instrumentos que se emplearon para recopilar la información, los instrumentos empleados para la observación, el procedimiento que se siguió en el análisis de las prácticas docentes y las consideraciones éticas para realizar el estudio.

En el capítulo cinco se exponen los cuatro casos de análisis a través de una descripción de la práctica que permite valorar la actuación de cada docente gracias a los diferentes criterios de la rúbrica diseñada para analizar la práctica docente.

La discusión se presenta en el capítulo seis, en ésta se muestran los resultados obtenidos en la presente investigación, mismos que dan respuesta a las preguntas de investigación en torno a las similitudes y diferencias encontradas entre los dos procesos de evaluación comparados, así como la exposición de los aspectos que de acuerdo con los docentes influyeron en el puntaje obtenido debido al proceso de respuesta empleado por el SPD.

Finalmente, en el capítulo 7 se plasman las conclusiones y reflexiones que se desprenden tanto del análisis de datos como de la discusión, en ésta se exponen algunos beneficios de la metodología empleada en la presente investigación para valorar la práctica docente y se hace una reflexión de las limitaciones y posibles líneas de investigación del presente estudio.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

A los largo del tiempo se ha observado un interés creciente en el ámbito educativo, debido a lo cual se ha empleado parte de los esfuerzos de investigación en las intervenciones que realizan los docentes dentro de sus aulas, pues se ha reconocido a estos como una parte importante de la calidad educativa; no obstante, este ámbito de estudio es muy intrincado, puesto que la profesión docente es más compleja de lo que parece ya que se requiere de una diversidad de conocimientos que van desde la preparación profesional necesaria para el desarrollo de la función hasta el conocimiento de contenidos, enfoques de enseñanza e incluso de las características de los estudiantes, conocimientos indispensables para la programación y ejecución de la intervención didáctica (Shulman, 2005; Ingvarson, 2013).

El interés central del presente estudio es explorar el proceso de evaluación docente que se realizó en nuestro país a partir de la implementación de la reforma educativa que dio inicio en el año 2013 y con el cual se valoraba el desempeño de los docentes en el ejercicio de la práctica, y dado que las consecuencias del resultado obtenido eran de alto impacto para el docente, se consideró necesario realizar un análisis sobre el proceso de evaluación, en particular, para realizar un comparativo de la relación que este proceso guardaba con el ejercicio de la práctica in situ.

En la literatura se considera al proceso de enseñanza como un fenómeno multidisciplinario y por consiguiente difícil de analizar, para lo cual, en primer lugar es necesario delimitar el horizonte entre la función docente y la práctica, dado el primero de ellos se refiere a un concepto más amplio que no solo incluye el ejercicio referente a la preparación e intervención que se realiza en el aula de clase, sino que también considera la disposición que se tenga para la formación y preparación profesional necesaria para fortalecer el profesionalismo del docente (Robinson y Campbell, 2010).

Shulman señala que en el proceso de enseñanza se requiere además de un conjunto de habilidades y competencias a los cuales denomina “conocimiento base” que consisten en una amplia comprensión sobre lo que se va a enseñar y cómo debe enseñarse, como de un ejercicio cuyo objetivo no sea solo el aumento de la comprensión sobre cierto fenómeno, sino un acto de razonamiento que culmine en la acción y pueda volverse objeto de mayores

reflexiones hasta que el proceso vuelva a reiniciarse con las mejoras necesarias; es decir, el proceso de enseñanza no se trata de adoctrinar o capacitar a las personas para que actúen de cierta manera, sino enseñarlos a razonar y comprender aquello que deben hacer para que lo desarrollen de la forma correcta (Shulman, 2005).

Además, la evaluación por si misma es un proceso complicado de realizar, pues no solo se trata de realizar una medición más o menos precisa, sino que es necesario establecer una comparación entre aquello que se considera deseable y la actuación que se pretende evaluar, para que al comparar ambos fenómenos sea posible obtener una visión que permita sustentar un juicio de desempeño basado en este proceso (Martínez Rizo, 2014). Dicho lo anterior, sale a relucir el interés por analizar el proceso de evaluación docente que se aplica en nuestro país, pues para fines de validez resultaría necesario en primer lugar conocer ¿Qué es lo que se consideraba deseable de la práctica docente?, ¿Qué actuación se estaba analizando para establecer esta comparación? Y ¿Cómo se sustentaba el juicio de desempeño otorgado al docente?

Por esta razón, se considera necesario adentrarse en el proceso de evaluación docente para lo cual dentro del presente documento se enlistarán algunos de los criterios que se consideran deseables en una evaluación de acuerdo a los estándares definidos por la American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education [AERA, APA & NCME] para garantizar la validez, confiabilidad y justicia en las evaluaciones educativas, los cuales se considera necesario mencionar para poner de manifiesto los criterios necesarios con que debería cumplir toda evaluación para garantizar que su implementación metodológica cumple con los requisitos necesarios para valorar aquello que se pretende evaluar.

Algunos de los estándares que se considera necesario analizar en el desarrollo de la evaluación docente son la validez y la equidad de la prueba, entendida la primera como el grado en que una evidencia y la teoría dan sustento a los usos de que se dan a una evaluación, y la segunda como la preocupación de que las características de los individuos examinados no interfieran con la interpretación del puntaje que se obtiene (AERA, APA, NCME, 2014).

Se considera necesario explorar con mayor detalle las diferentes etapas del proceso de evaluación a las que se sujetaban los docentes, pues se aprecia que las habilidades necesarias

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

para redactar los diferentes documentos solicitados por el Servicio Profesional Docente y que son empleados para dar cuenta de su desempeño, no necesariamente coinciden con las habilidades necesarias para realizar un ejercicio adecuado en la práctica de su función. Aunado a lo anterior, se encuentra el hecho de analizar si a través de este proceso de evaluación se valora de manera pertinente y suficiente el desempeño de los docentes, puesto que también se estima que la redacción adecuada de un documento no necesariamente es el reflejo de un desempeño adecuado en el ejercicio docente.

Expuestos los conceptos necesarios para comprender lo que se requiere para realizar una evaluación, y comprendida la complejidad que implica la valoración del proceso de enseñanza, se expondrá un análisis que realizó Ingvarson (2013) sobre los parámetros empleados en diferentes países para determinar la calidad de los docentes y en el cual encontró que independientemente de la denominación que se haga de las categorías o dominios de los estándares se evalúan tres aspectos fundamentales: el conocimiento, la práctica y el compromiso profesional de los docentes. Una vez determinadas las dimensiones para la valoración de la práctica docente, es necesario comprender el proceso requerido para emitir el juicio de valoración que da lugar al nivel de desempeño.

Definidas dimensiones necesarias para emitir el juicio que da lugar a la determinación del nivel de desempeño se expondrán algunos contextos de evaluación que han surgido en el mundo antes que el de nuestro país, para lo cual se exponen los casos del Interstate Teacher Assessment and Support Consortium [InTASC], el National Board for Professional Teacher Standards [NBPTS] y la evaluación docente en Chile. Una vez expuestos los procesos de evaluación docente previos a nuestro sistema, se expone también el proceso de evaluación que surge en México a partir de la implementación de la Reforma Educativa en el año 2013.

1.1 Complejidad en los procesos de evaluación

A través del conocimiento de los conceptos de enseñanza, práctica y calidad docente resulta más comprensible de dónde surge la complejidad de la valoración del desempeño docente, pues de acuerdo a Shulman (2005) el proceso de enseñanza promovido por el maestro se compone de varias dimensiones tanto conceptuales que se pueden enmarcar en el conocimiento base antes descrito, como de aspectos sumamente abstractos que tienen relación con las reflexiones que se realizan antes, durante y después de la intervención en el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aula. En este contexto, es necesario reflexionar, si a través del proceso de evaluación promovido en nuestro país, es posible valorar todas las dimensiones del quehacer docente sin observar directamente la práctica in situ, pues el proceso de evaluación docente realizado en nuestro país de 2013 a 2018 se centraba en la producción de varios textos argumentativos que daban cuenta del proceso que se realizaba antes, durante y después de la práctica docente.

Aunado a lo anterior, está el hecho de los criterios de validez que se pueden analizar en dicho proceso de evaluación, pues de acuerdo a la AERA, APA & NCME (2010) es necesario cuestionarse si el proceso de respuesta utilizado en la evaluación lograba medir realmente las habilidades de los docentes en la práctica y no se veía influenciado por aspectos técnicos referentes a la producción de textos argumentativos que dieran cuenta de los saberes docentes, o si el uso de las tecnologías de la información necesarias para realizar la prueba garantizaban la equidad necesaria para dar respuesta a dicha evaluación e incluso de la propia capacidad para saber justificar el actuar profesional con base en las necesidades de los alumnos. Pues, si bien, otros sistemas de evaluación realizan este tipo de prácticas de reflexión a través de producciones textuales, también se ven a su vez complementadas con otras precepciones desde el punto de vista de un observador externo, ya sea a través de la observación de la práctica in situ o del análisis de las videograbaciones que componen los portafolios de evidencias.

1.2 Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo general

Comparar el resultado en la evaluación del Servicio Profesional Docente 2017 - 2018 con la valoración de la práctica in situ y el análisis de evidencias del ejercicio docente.

Objetivos específicos

- Desarrollar instrumentos alineados con la evaluación del Servicio Profesional Docente 2017 – 2018 que permitan valorar el ejercicio docente a través de la observación de la práctica y el análisis de evidencias.
- Comparar la valoración del desempeño obtenido en la evaluación realizada por el Servicio Profesional Docente con la valoración a través de la observación in situ y el análisis de evidencias de la práctica docente.

- Identificar los aspectos que inciden en la accesibilidad y el diseño universal de la evaluación del Servicio Profesional Docente como la producción de textos y manejo de recursos digitales.

Para lo cual es importante tomar las siguientes preguntas como orientación de estas metas:

- ¿Qué diferencias y similitudes existen entre el resultado obtenido en el proceso de evaluación del SPD y la valoración del desempeño a través de la observación in situ y el análisis de evidencias de la práctica docente?
- ¿Cuáles son los aspectos que inciden en la accesibilidad y el diseño universal de la evaluación del desempeño docente 2017 - 2018?

1.3 Justificación

Dado que el proceso de evaluación en México se realizaba de forma obligatoria para todos los docentes, era necesario un análisis más profundo, pues actualmente se presenta una escasez de investigaciones sobre la forma en que se implementó la evaluación del desempeño docente, pues si bien, a través del tiempo se ha ido transformando para articularse de mejor manera a la práctica docente, es necesario aportar evidencia de los usos y alcances que ésta ha tenido. En un primer momento se daba prioridad a la formación profesional de los docentes con el programa de carrera magisterial, esta situación cambió a partir de la implementación de la reforma educativa de 2013, en la cual se proponía una evaluación centrada en el desarrollo de la práctica, ya que este proceso se realizaba mediante la redacción de distintos documentos que daban cuenta del ejercicio realizado en el aula, no obstante, debido a que las consecuencias eran de alto impacto tanto para ingresar al programa de promoción por incentivos como para permanecer en el servicio docente, se considera indispensable no solo exponer, sino analizar detalladamente este proceso de evaluación.

Aunado a lo anterior, también resulta necesario aportar evidencias que sustenten la validez del proceso de respuesta empleado en la prueba, puesto que se evalúa la práctica docente a través de un acercamiento basado en la interrogación con una modalidad de auto reporte desde una apreciación única por parte del docente, en la cual debía realizar la producción textual de un instrumento denominado proyecto de enseñanza, pero no se complementaba con otro tipo de valoración que diera sustento al juicio emitido, lo cual de acuerdo a los

estándares internacionales y debido a la complejidad que supone la valoración de la enseñanza (Shulman, 2005) debe ser analizado detalladamente, puesto que una limitación de este tipo de instrumentos es el riesgo latente de que los maestros no informen lo que realmente hicieron, sino lo que consideran que debieron haber hecho de acuerdo a las prácticas deseables de la profesión (Martínez Rizo, 2011). Por otra parte, debido al proceso de respuesta empleado, podrían estar influyendo diversos factores en la construcción del producto utilizado para emitir el juicio de desempeño. Además, dado que la evaluación del desempeño docente es una tarea compleja, no se considera suficiente su valoración a través de un instrumento único, sino que se considera necesario el empleo de varios complementos que permitan crear un juicio más objetivo del ejercicio docente.

De igual forma, debe considerarse si a través de este proceso de evaluación se estaba atendiendo la equidad para evaluar a los docentes, ya que en esta práctica sería cuestionable valorar si la prueba era accesible a todos por igual, entendida ésta como la ausencia de obstáculos que garanticen la medición correcta del constructo que se intenta medir (AERA, APA, NCME, 2014), pues como se mencionó anteriormente, un desconocimiento del uso de las tecnologías de la información pudo presentarse como obstáculo para aquellos que desconocían su funcionamiento y uso adecuado, asimismo, se podría analizar el proceso de valoración de la práctica a través de textos argumentativos, pues si bien, éstos forman parte de las evaluaciones docentes en varios países (Porter, 2001), no son instrumentos únicos para determinar un nivel de desempeño, dado que podrían presentarse obstáculos en la elaboración de una reflexión textual. Todo lo anterior hace pensar que existen deficiencias en el proceso de evaluación, dado que el componente fuerte en la valoración de la calidad docente debería ser la observación de la práctica in situ dada la complejidad que conlleva el propio proceso de enseñanza (Shulman, 2005).

Dicho lo anterior, surge la necesidad de realizar un análisis exploratorio del proceso de evaluación docente realizado en nuestro país con la finalidad primordial de comparar la valoración que realizaba el Servicio Profesional Docente a través del análisis de diferentes textos argumentativos contruidos por el propio docente contra una valoración del ejercicio de la práctica in situ a través de una visión resultante del análisis de los diferentes indicadores

de desempeño manifestados por la autoridad educativa y la conjugación de éstos con alguno(s) de los modelos de evaluación docente empleados en diferentes partes del mundo.

A través del presente estudio, se pretende obtener evidencia para determinar la necesidad o suficiencia de los instrumentos empleados en el proceso de evaluación docente, en particular la observación de la práctica como insumo indispensable o prescindible para determinar en nivel de desempeño que manifiesta un docente en el ejercicio de su práctica.



Capítulo 2. Marco de referencia

2.1 Práctica docente

2.1.1 Función y práctica docente.

El ejercicio docente es una tarea compleja que se debe desarrollar en diferentes contextos y bajo diferentes circunstancias lo cual complejiza aún más su desarrollo, por lo cual resulta aún más difícil hablar de realizar una medición adecuada sobre el desempeño de dicha función, dado que esta tarea de acuerdo con Robinson y Campbell (2010) se divide a su vez en dos conceptos diferentes: práctica docente y calidad docente, que explican de la siguiente manera:

...la práctica docente debe concebirse como un concepto empírico o descriptivo referido a todo el trabajo de los maestros dentro y fuera del aula..., La calidad docente, en contraste, es un concepto normativo concerniente al rol de maestro en mejorar o dificultar el aprendizaje de los alumnos, motivación, autoestima y aspiraciones, elevando así el nivel educativo... (Robinson y Campbell, 2010, traducción personal).

Para estos autores la naturaleza de la calidad docente (función) se preocupa por el papel que desempeña el docente al realizar varias actividades encaminadas a elevar el nivel educativo y que se pueden conceptualizar como aquello que los profesores deberían saber (conocimiento del contenido) y ser capaces de hacer (habilidades pedagógicas)(Robinson y Campbell, 2010, Ingvarson y Rowe, 2008), esto es, la determinación de estándares como: el conocimiento de la materia, el proceso de desarrollo y aprendizaje de sus alumnos, las habilidades para fomentar experiencias de aprendizaje productivas, evaluar la propia práctica docente para mejorarla, así como los compromisos profesionales para ayudar a cada estudiante a tener éxito y continuar desarrollando sus conocimientos y habilidades (Darling-Hammond y Bransford, 2005 citado en Ingvarson, 2013).

Por otro lado, la práctica docente se conceptualiza de manera empírica o descriptiva y se refiere a todas las actividades que realiza el docente dentro y fuera del salón de clases (Robinson y Campbell, 2010), las cuales engloban desde la planificación, diversas actividades de enseñanza, la atención de los alumnos, la evaluación e incluso la participación en reuniones escolares; es decir, la práctica docente es un concepto más amplio que a su vez incluye la calidad en el desarrollo de cada una de sus actividades.

2.1.2 Enseñanza.

La actividad de la enseñanza es una parte del ejercicio docente, así como una tarea compleja y demandante que se realiza día a día dentro y fuera del espacio áulico, para lo cual se requiere un dominio de ciertos conocimientos necesarios para organizar una amplia gama de actividades que garanticen el progreso de los estudiantes en diferentes áreas de conocimiento.

Shulman (2005), señala que dentro de las competencias necesarias para el ejercicio docente se requiere de un “conocimiento base para la enseñanza” que consiste en diversas habilidades y competencias necesarias para realizar una intervención profesional de la enseñanza, las cuales se enumeran a continuación, como categorías del conocimiento:

- Del contenido: Conocimiento de aquello que se va a enseñar.
- Didáctico general: Estrategias generales de manejo y organización de la clase.
- Del currículo: Dominio de programas y materiales.
- Didáctico del contenido: Comprensión de la materia y pedagogía necesaria para su enseñanza.
- De los alumnos y sus características: necesidades, formas de aprender, etc.
- De los contextos educativos: Funcionamiento del grupo o clase, políticas públicas y la comunidad.
- De los objetivos, finalidades y los valores educativos, así como de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Como se puede apreciar, la enseñanza requiere de varios conocimientos previos antes de realizar una intervención con los estudiantes, pues en la actualidad no solo se requiere poseer ciertos conocimientos para transmitir a los alumnos, sino que además es necesario identificar las características particulares del contexto y de cada uno de los alumnos para idear una estrategia pertinente para que todos logren el objetivo de aprendizaje.

Una vez enumerado el conocimiento base que requiere un profesor, es necesario destacar que éste es solo el primero de los aspectos fundamentales para la enseñanza, pues si bien los conocimientos descritos anteriormente, brindan los saberes requeridos para programar una intervención, el proceso de enseñanza se ve a su vez rodeado por una serie de reflexiones

constantes por parte del docente, dado que, indistintamente inicia con un proceso de comprensión de los conocimientos necesarios para razonar la mejor forma de programar una intervención que logre impactar en el pensamiento de los alumnos de forma que puedan construir un conocimiento; y posteriormente, debe realizar una reflexión de dicha intervención para transformar a su vez su propia práctica con fines de mejora (Shulman, 2005).

No obstante, las competencias descritas anteriormente no son suficientes para poder realizar una buena enseñanza, puesto que “El proceso de enseñanza se inicia necesariamente en una circunstancia en que el profesor comprende aquello que se ha de entender y cómo se debe enseñar” (Shulman, 2005). Por lo tanto, también es necesario tener una amplia comprensión de los contenidos que se espera que los estudiantes aprendan, dado que antes de comenzar el proceso de enseñanza, es necesario realizar una serie de análisis sobre todos los procesos que son requeridos para comprender aquello que se pretende construir con los estudiantes, para lo cual, es indispensable conocer profundamente cada fenómeno que se presentará durante la intervención. Por ejemplo, un docente que pretenda abordar la suma con sus estudiantes debe tener claro que antes de programar dicha sesión, es necesario que comprendan el funcionamiento del sistema decimal de numeración, la agrupación de objetos, la representación numérica de cantidades, algún algoritmo para sumar cantidades, la transformación de unidades a decenas, etcétera; sin las cuales no sería posible realizar las actividades necesarias para la construcción del conocimiento.

2.2 Evaluación

Este apartado se ofrece una visión general sobre el concepto de evaluación, sus finalidades, sus tipos y las características deseables que se deberían considerar en toda evaluación que tenga relación tanto con la psicología como con la educación.

La evaluación consiste en un “juicio de valor que resulta de contrastar el resultado de la medición de una realidad empírica con un parámetro normativo previamente definido” (INEE, 2006 citado en Martínez Rizo, 2012). Lo cual, en palabras del mismo autor radica en que la evaluación de una realidad no se reduce a la medición de la misma, sino que para realizar la construcción de un juicio es necesario seguir tres pasos importantes: realizar una medición de la realidad que se espera evaluar, conocer los criterios necesarios para

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

determinar un nivel de desempeño y posteriormente comparar los dos valores anteriores para emitir un juicio de valoración (Martínez Rizo, 2012).

Tomando en consideración el proceso necesario para hacer la construcción de un juicio de evaluación es indispensable tomar en cuenta los tres pasos que lo componen, pues según Martínez Rizo (2012) en ocasiones se llega a pensar que se está evaluando un rendimiento, cuando en realidad lo que se hace es una medición más o menos precisa, ya que para hacer un juicio adecuado es necesario haber definido previamente una actuación esperada (mejor conocida como estándar) que pueda ser comparada con aquello que es observado.

Una conceptualización importante sobre la evaluación sale a relucir al analizar sus dos acepciones al traducirlas al idioma inglés, puesto que se encuentra tanto de la forma *evaluation* como *assessment*; aunque pueden ser considerados como sinónimos, tienen una importante diferencia, ya que el primero de ellos alude a sujetos impersonales como un currículo, una política, un programa o proyecto educativo, mientras que el segundo denota una valoración de sujetos individuales que se encuentran en una situación particular de evaluación de cierto aprendizaje (Martínez Rizo, 2012).

2.2.1 Fines de las evaluaciones.

Los propósitos de las evaluaciones educativas son casi tan numerosos como las diversas formas de evaluación de existen, sin embargo, una diferenciación importante a considerar es de acuerdo a las consecuencias que éstas tienen para los individuos, por un lado se encuentran algunas que son consideradas para la toma de decisiones de bajo impacto que tienen como propósito aprender para mejorar, mientras que existen otras que tienen consecuencias de mayor impacto para los sujetos y muchas veces son descalificadas debido a que solo se considera el resultado, pero no el proceso; lo cierto es que ambos tipos de evaluaciones son necesarias ya que cada una de ellas cumple con un propósito específico (Ravela, 2006). En el siguiente apartado se presentan algunos de los principales propósitos que tienen las evaluaciones educativas.

2.2.1.1 Acreditación y certificación.

En algunos casos la evaluación se realiza para otorgar algún tipo de constancia formal o reconocimiento social, usualmente se emplea el término “acreditación” para referirse a las

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

instituciones y el término “certificación” para los individuos, ésta es implementada por las instituciones para certificar que un individuo posee la capacidad para desempeñar un determinado oficio o profesión a través de la validación de conocimientos y competencias necesarias para el desempeño del cargo. El fin primordial de esta evaluación es “acreditar” o dar crédito en el sentido de confianza pública a las instituciones y programas educativos (Ravela, 2006).

2.2.1.2 Ordenamiento para la selección.

Otra necesidad de evaluación surge cuando es necesario establecer un ordenamiento o ranking de candidatos para hacer una selección de aquellos que serán admitidos u ocuparán algunos puestos vacantes, para lo cual resulta de utilidad ordenarlos en función de su capacidad para la tarea, de modo que los más capaces sean los que accedan a dichos lugares.

Asimismo, esta evaluación se aplica a las instituciones para ser ordenadas en función de los logros educativos de sus alumnos proporcionando información acerca de la “calidad” de las instituciones y que de esta manera puedan ser seleccionadas para participar en programas de apoyo compensatorios u otorgarles algún tipo de premio o incentivo por lograr mejoras notorias en su labor educativa (Ravela, 2006).

2.2.1.3 Toma de decisiones “blandas” o de mejora.

Mejor conocida como evaluación formativa se emplea para tomar decisiones y emprender acciones de mejora sobre aquello que se ha evaluado, ya sea en el caso que un profesor aplique alguna evaluación para comprender el proceso de aprendizaje y apoyar a los alumnos, una evaluación docente para brindar orientación profesional, a un centro educativo para buscar caminos de mejora de los problemas existentes, al currículo o un proyecto específico para detectar necesidad de cambio y mejora o una evaluación nacional para detectar debilidades en los sistemas educativos y orientar la reflexión y formulación de políticas educativas (Ravela, 2006).

2.2.1.4 Toma de decisiones “duras” o de “alto impacto”.

En otros casos las evaluaciones se dirigen a decisiones en el sentido de que tienen consecuencias importantes y directas dentro de las cuales se podría enmarcar la de acreditación y/o certificación e incluso la continuidad o terminación de un programa o proyecto en cuestión.

2.2.1.5 Establecimiento de incentivos.

Para este caso, la evaluación es empleada como incentivo para mantener el esfuerzo de los individuos sobre una tarea en particular, ya sea un alumno tratando de mejorar sus notas escolares o un docente tratando de acceder a un cargo o avanzar en su carrera profesional; por lo tanto, puede decirse que también tienen un cierto toque de carácter formativo cuando están bien realizadas ya que encuentran un estímulo personal y profesional para aprender a desarrollar mejor su trabajo (Ravela, 2006).

2.2.1.6 Rendición de cuentas y responsabilización.

Este propósito de evaluación se encuentra relacionado con la generación de información o indicadores que permite apreciar la evolución de una situación a lo largo del tiempo con la finalidad de hacer visibles los resultados de una labor educativa, aunque también es denominada responsabilidad por los resultados a través del cual pueden tomarse dos enfoques diferentes: la búsqueda de culpables o una responsabilidad compartida (Ravela, 2006).

2.2.2 Tipos de evaluación.

La evaluación puede presentar muchas variantes basadas en el criterio con que se pretenda clasificar, Casanova (1998) citado por Martínez Rizo (2012) distingue entre otros tipos los siguientes:

- Según el objeto de la evaluación o evaluando. Se puede evaluar el aprendizaje del estudiante o algún otro aspecto relativo a éste, el desempeño de los docentes, el resultado educativo de todo el plantel escolar o incluso todo un sistema educativo.
- Según el agente evaluador, la evaluación puede ser interna o externa, así como también autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- Según el contenido que puede centrarse en aspectos cognitivos o no cognitivos con mayor o menor nivel de complejidad.
- Según la forma, pueden ser pruebas objetivas o de ensayo o portafolios de evidencias. Si se toma en cuenta una tarea que se presente en la vida real es posible distinguir entre una evaluación auténtica o artificial.
- Según el referente con el que se comparen los resultados de la medición para llegar al juicio: ipsativa (por el mismo sujeto), normativa (en un grupo de referencia) o criterial (con base en estándares).

- Según los sujetos a que se refiere puede ser en pequeña y grande escala.
- Según el momento en que se lleve a cabo: inicial, intermedia o final.
- Según el propósito que se persiga: diagnóstica, formativa o sumativa.
- Según las consecuencias que tenga la prueba puede ser de alto o bajo impacto.

2.2.3 Características deseables de una evaluación (validez, confiabilidad y equidad).

A lo largo de la historia han surgido diferentes instancias en varias partes del mundo las cuales tienen el firme compromiso de estandarizar las prácticas de investigación para promover el conocimiento sobre la educación y de esta manera contribuir a su mejoramiento como parte de un servicio al bien público. Algunas instancias como la American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA] y el National Council on Measurement in Education [NCME], participan en la elaboración de estándares para las pruebas educativas y psicológicas con el objetivo de promover buenas prácticas en el desarrollo y utilización de instrumentos, así como proporcionar una base para evaluar su calidad (AERA, APA & NCME, 2014).

Dichos estándares tienen la utilidad de proporcionar criterios para el desarrollo y evaluación de pruebas y prácticas de evaluación, así como directrices para evaluar la validez de las interpretaciones de los puntajes para los usos previstos de la prueba (AERA, APA & NCME, 2014). Dentro de los estándares establecidos por dichas organizaciones se encuentran la validez, confiabilidad y equidad en la evaluación.

2.2.3.1 Validez.

La validez es un concepto fundamental para tomar en consideración en cualquier prueba que se quiera realizar, pues se refiere al grado en que tanto la teoría como las evidencias dan sustento a los juicios de valor que se obtienen en los resultados de los instrumentos y éstos son empleados para los usos específicos que fueron diseñados (AERA, APA & NCME, 2014; Ravela, 2006). Para lo cual, es importante una definición clara del constructo¹ que intenta medirse, el cual, para este caso se denomina “enseñanza”.

¹ El constructo se refiere al concepto o característica que la prueba está intentando medir (AERA - APA - NCME, 2014)”.

En todo proceso de evaluación resulta indispensable una clara descripción del constructo que intentará medirse, ya que a través de éste se puede hacer una clara delimitación de los conocimientos, habilidades, procesos, competencias o características que se intenta evaluar y con éstos establecer los alcances que tendrá la prueba (AERA, APA & NCME, 2014).

En resumen, la validez es un proceso de construcción y evaluación de argumentos a través de evidencias que sustentan la interpretación de los resultados de la prueba para un propósito dado; por lo cual, es necesario mencionar que existen algunos aspectos que deben cuidarse para garantizar la validez de los instrumentos, de acuerdo con AERA, APA & NCME (2014) estos aspectos son:

1. *Evidencia basada en el contenido de la prueba:* Se refiere a la relación que debe existir entre la evidencia obtenida a través del contenido de la prueba y el constructo que intenta medirse.
2. *Evidencia basada en el proceso de respuesta:* Es la articulación que debe existir entre el constructo que se intenta medir y el proceso de respuesta empleado para contestar los reactivos que servirán como evidencia del juicio de evaluación.
3. *Evidencia basada en la estructura interna:* Es la relación que existe entre los ítems que conforman la estructura interna de la prueba y los componentes que conforman el constructo del propósito de la prueba.
4. *Evidencia basada en la relación con otras variables:* Es referente al grado en que la relación con otras variables es consistente con la delimitación del constructo que se interpreta en la prueba.
5. *Evidencia para validez y consecuencias de la prueba:* Las consecuencias de algunas pruebas, pueden interferir positiva o negativamente de forma involuntaria en el desempeño de los evaluados.

2.2.3.2 Confiabilidad.

También conocida como fiabilidad, se refiere a la consistencia o estabilidad de una medida, se ha empleado de dos formas diferentes tal como se expresa en los estándares para las pruebas educativas y psicológicas publicado por AERA, APA & NCME (2014)

El término confiabilidad ha sido utilizado en dos diferentes formas en la literatura de la medición. En primer lugar, ha sido empleado para referirse al coeficiente de fiabilidad de la teoría clásica, definida

como las correlaciones entre los puntajes de dos formas equivalentes de la prueba, suponiendo que tomar cualquiera de las formas empleadas no tendrá un efecto sobre el rendimiento de la segunda. Por otra parte, también se ha empleado en un sentido más general para referirse a la consistencia de los puntajes a través de la repetición de un procedimiento de prueba, independientemente de cómo se estima o informa esta consistencia. (Traducción personal de AERA, APA, NCME, 2014 pp. 33)

Es decir, que la confiabilidad se basa en dos procesos diferentes que permiten estimar la estabilidad de la medición que se realiza, por un lado, se encuentran las correlaciones entre puntajes de formas equivalentes que garantizan que la presentación de la prueba no influye en el rendimiento de la misma; por otro lado, se encuentra la consistencia de los puntajes a través de la repetición de la prueba que permite valorar su estabilidad a través de la replicación de ejercicio (AERA, APA, NCME, 2014).

Todos los tipos de confiabilidad asumen que el instrumento se comportará de la misma forma: partir el instrumento a la mitad (obtención de puntajes similares de una población), el Alfa de Cronbach asume que cada ítem realiza una medición del constructo, correlación - asociación de variables numéricas (se mide lo mismo de forma diferente).

Alfa de Cronbach se basa en la reducción del universo de un constructo a una muestra representativa para estimar la media, y a través de la generación aleatoria de muestras se calcula la media de todas, para obtener una media de ellas e identificar el error de medición en la muestra.

2.2.3.3 Equidad.

Junto con la validez y confiabilidad, la equidad de una prueba es otro concepto necesario para considerar como indicador importante de ésta, pues de acuerdo a AERA – APA – NCME (2014) se concibe como la igualdad de oportunidades para dar respuesta y utilizar los resultados de una evaluación.

En este proceso de equidad resaltan dos conceptos importantes: la accesibilidad y el diseño universal. La primera se refiere a la oportunidad que todos los evaluados deberían tener para demostrar su conocimiento del constructo que intenta medirse sin presentar ningún tipo de obstrucción, la segunda es la aproximación que el diseño de la prueba debe contemplar para maximizar la accesibilidad de todos los examinados; en resumen, se puede decir que la justicia en la evaluación consiste en evitar que se presenten obstáculos en el

diseño de la prueba que de alguna manera afecten la medición que intenta realizarse sobre el constructo que intenta medirse (AERA - APA -NCME, 2014).

2.3 Evaluación del desempeño docente

2.3.1 Desempeño docente.

Según Ingvarson (2013) un estándar de desempeño indica y describe un nivel deseable de desempeño ya que permite determinar aquello que es considerado como aceptable para un bien específico y fijar los criterios de rechazo o aceptación; contextualizando este concepto en la práctica docente se concibe el desempeño docente como todo aquello que un profesor deber saber y ser capaz de hacer, sin embargo, para poder realizar una evaluación a un profesor algunos autores (Ingvarson, 2013; Martínez Rizo, 2012) consideran 3 pasos necesarios para la elaboración del juicio de valoración:

1. Establecer los criterios necesarios para la valoración, en este caso en particular describir la buena docencia y definir lo que se va a evaluar (estándares de contenido).
2. Realizar una observación de la realidad que se pretende medir, es decir, métodos de evaluación válidos y coherentes para recopilar evidencia acerca de lo que sabe un profesor y lo que puede hacer en relación con los estándares.
3. Comparar los dos valores anteriores a través de procedimientos confiables para evaluar la evidencia obtenida y decidir si se ha cumplido con el estándar (estándar de desempeño).

2.3.2 Para qué se evalúa.

De acuerdo con la visión de Porter (2001) la evaluación docente se ha empleado en tres diferentes vías, primero en conjunto con otras mediciones para controlar el movimiento de los docentes dentro y fuera de los puestos en diferentes etapas de sus carreras, algunos ejemplos de dichas prácticas se pueden enumerar como:

- Admisión de las personas en programas de formación docente
- Otorgar licencias a futuros docentes
- Retener, promover o despedir a maestros con licencia
- Otorgar certificación avanzada a maestros experimentados

Un segundo propósito es influenciar el desempeño y crecimiento profesional de los docentes en puestos específicos, docente en formación, docentes novatos y docentes experimentados.

Por último, la evaluación también ha sido empleada para representar un consenso profesional sobre el conocimiento y habilidades que los docentes deben tener para involucrarse en una práctica responsable (Ingvarson, 2013).

A nivel mundial se han gestado de manera más extensa diversos métodos tanto para lograr obtener una certificación para el ingreso a la profesión docente como para asegurar la calidad de aquellos que ya se encuentran activos en el servicio educativo. Uno de estos métodos se ha orientado en primer lugar en asegurar la calidad de los docentes de nuevo ingreso a través de la aprobación de su inserción al servicio mediante un periodo de inducción o prueba en las escuelas, con lo cual se pueda garantizar que poseen los conocimientos, habilidades y capacidades necesarias para desempeñarse adecuadamente en el grupo (SEP, 2017a).

Algunos otros procesos que se emplean para realizar una valoración de la calidad de los docentes se componen de una serie de pruebas que de manera articulada permitan una mejor percepción del conocimiento de los docentes, tal es el ejemplo de la aplicación de pruebas de conocimiento profesional que pretenden rescatar aquello que el docente debió aprender durante su formación profesional, pero esta valoración se complementa a su vez con una evaluación formal de desempeño en el aula, que puede ser realizada mediante diversos procedimientos como la observación directa o el uso portafolios de evidencias que se componen con videograbaciones, trabajos de los alumnos y materiales que emplea el docente para realizar su intervención en el aula (Porter, 2001).

2.3.3 Qué se evalúa.

Para saber con mayor precisión qué es lo que se espera que los docentes realicen durante el desarrollo de su función es necesario establecer con base en la literatura e investigaciones más recientes cuáles son los criterios observables que describen una buena práctica docente, lo cual es comúnmente llamado como estándar, y en cuanto a la docencia se refiere Ingvarson (2013) enumera algunas características que los estándares docentes deberían identificar.

- a) Las labores centrales de la enseñanza

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- b) Las características únicas de los que saben y hacen los profesores
 - c) Lo que los profesores deberían saber y ser capaces de hacer de acuerdo a las mejores prácticas emanadas de las investigaciones
 - d) Lo que deberían mejorar los docentes en el largo plazo
 - e) Las trayectorias para el desarrollo profesional

Al respecto de los estándares docentes, Ingvarson (2013) realizó una búsqueda en los planteamientos metodológicos de varios países del mundo entre los cuales analizaron las categorías o dominios que se encuentran definidos entre sus estándares y sus hallazgos determinan que a pesar de que son nombrados con diferentes nomenclaturas todas ellas coinciden en cierta forma que existen tres grandes dimensiones de actuación en el trabajo docente que pueden ser valoradas: el conocimiento profesional, la práctica y las responsabilidades o compromisos profesionales de los profesores.

Estas tres grandes dimensiones de actuación del trabajo docente a su vez enmarcan varios estándares que se pueden categorizar de la siguiente manera: el primero denominado *conocimiento profesional* incluye tanto el conocimiento de los alumnos, sus formas de aprender, como el dominio del contenido y su forma de enseñarlo, el segundo, la *práctica profesional* incluye desde la planificación hasta la implementación de actividades de aprendizaje en un entorno de favorable y seguro para los estudiantes así como una evaluación que se considere para entregar opiniones e informar al estudiante sobre su aprendizaje, por último, las *responsabilidades profesionales* enmarcan un compromiso con el aprendizaje profesional, con los colegas, padres y la comunidad escolar (Ingvarson, 2013).

2.3.4 Cómo se evalúa.

En el apartado anterior se realizó una exposición de los criterios que son observables para determinar un nivel de desempeño, sin embargo, no basta con tener el referente de una buena práctica docente, pues como se expuso en capítulos anteriores para realizar una evaluación es necesario contar con un referente de desempeño, luego obtener evidencia de aquello que se pretende evaluar y por último contrastar la evidencia obtenida con el estándar para emitir un juicio de desempeño.

Como se puede percibir en el párrafo anterior, antes de emitir un juicio de desempeño, es necesario contar con un referente claro de aquello que se considera deseable en el fenómeno que se pretende evaluar, por lo cual, es crucial el establecimiento de los criterios para determinar una buena práctica docente que no solo debe ser acorde con la literatura y las investigaciones más recientes, sino que también debe enmarcarse con la visión de aquello que la sociedad considera como una educación sólida, esto es denominado por Ingvarson (2013) como estándares de contenido.

Ya definidos los criterios esperables de actuación docente, es necesario desarrollar los métodos válidos y congruentes necesarios para obtener evidencia de lo que el docente sabe y es capaz de hacer en su contexto laboral, en esta parte se considera necesario hacer mención en que de alguna manera se debe garantizar una valoración objetiva de la práctica de intervención que realiza el docente en el aula (Ingvarson, 2013, Martínez Rizo, 2012).

Una vez que se cuenta con los criterios definidos y con la evidencia necesaria sobre la práctica del docente a evaluar, es necesario realizar un juicio de valoración para determinar si se cumple o no con el estándar de actuación definido previamente y de esta manera determinar un nivel de desempeño (Ingvarson, 2013, Martínez Rizo, 2012).

Martínez Rizo (2016) realiza una documentación de los diferentes acercamientos que pueden realizarse en los instrumentos para realizar una medición del desempeño docente, entre los cuales se encuentran algunos criterios necesarios para considerarse como que al menos deben realizarse cuatro observaciones en diferentes momentos para garantizar la objetividad del evaluador, que el tiempo destinado a cada observación deberá ser al menos de 30 minutos y un máximo aproximado de 60 minutos que consiste en el tiempo estimado que dura una clase de educación primaria; por otro lado, para realizar la valoración del desempeño se pueden emplear una diversidad de instrumentos tanto estructurados y no estructurados como de alta y baja inferencia, y de acuerdo al tipo de conocimiento que se desee valorar deberá ser el instrumento que se tendrá que emplear, pues cada tipo de acercamiento tiene sus ventajas y desventajas para el rescate de información, no obstante la observación permite capturar información ajena proveniente de un observador externo con lo cual se reduce el sesgo que producen los acercamientos basados en la interrogación, sin embargo, es necesario completar esta información con una interrogación que permita rescatar

los aspectos que no son observables, como conductas complejas o las inferencias que realizan los observadores.

2.4 Modelos de evaluación docente

2.4.1 InTASC.

El Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) es un consorcio de agencias estatales de educación y organizaciones educativas de Estados Unidos, que se dedican a la preparación, otorgamiento de licencias y desarrollo profesional continuo de los docentes. Fue creado en el año de 1987 como un esfuerzo conjunto de los estados de Connecticut y California con el propósito de proporcionar un foro donde pudieran colaborar para mejorar la preparación y el desarrollo profesional de los docentes. Hacia el año de 1992 esta organización logró articular estándares basados en el desempeño para otorgar una licencia inicial a los docentes de lengua y matemáticas (Porter, 2001).

2.4.1.1 Propósitos.

Los propósitos de esta organización están claramente descritos en su misión que consiste en proporcionar un foro para que sus estados miembros conozcan y colaboren en el desarrollo de:

- Política educativa
- Nuevos requisitos de rendición de cuentas
- Nuevas técnicas para evaluar el rendimiento de los docentes
- Nuevos programas para mejorar el desarrollo profesional de los docentes

2.4.1.2 Metodología.

La evaluación se desarrolla a través de la elaboración de varios ejercicios de portafolio donde se pueda dar cuenta de cuatro dominios principales: organización del conocimiento del contenido para el aprendizaje, creación de un ambiente para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje y profesionalismo docente. En dichos portafolios se debe incluir una descripción del contexto, planeaciones, grabaciones de video y comentarios de dos lecciones impartidas, así como ejemplos de productos realizados por los alumnos (Porter, 2001).

2.4.2 NBPTS.

El National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) surge debido a una creciente ola de mediocridad en la educación que se originó a raíz de un informe histórico del año 1983 que se tituló “A nation at risk”, para lo cual en el Foro Carnegie sobre educación fueron convocados un grupo de trabajo formado por políticos, educadores, asociaciones de docentes y líderes empresariales los cuales hacia el año de 1986 elaboraron un informe titulado “A nation prepared: Teachers for the 21st century” en el cual se pedía establecer un cuerpo profesional para fortalecer los estándares de enseñanza sobre aquello que los docentes deben saber y ser capaces de hacer, así como certificar a aquellos que cumplieran con ello (Porter, 2001).

A raíz de los eventos anteriores hacia el año de 1987 nació el NBPTS con el gobernador de Carolina del Norte James B. Hunt junior como su primer presidente. Actualmente el NBPTS se encuentra desarrollando estándares avanzados y evaluaciones basadas en el desempeño en 30 diferentes áreas del conocimiento.

2.4.2.1 Propósitos.

Uno de los propósitos que persigue esta organización a través de sus evaluaciones es reconocer la excelencia en los docentes experimentados, los cuales se espera que dirijan en a su debido tiempo a un gran número de buenos docentes. Otro propósito que se persigue es hacer la docencia más parecida a las otras profesiones a través de la identificación del conocimiento, habilidades y disposiciones que los maestros deben mostrar en el desarrollo de la práctica (Porter, 2001).

2.4.2.2 Metodología.

La evaluación promovida por el NBPTS consiste en 10 ejercicios, incluida la conformación de 6 ejercicios de portafolios y 4 ejercicios de evaluación focalizada. Los ejercicios correspondientes a los portafolios incluyen descripciones de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las clases de los docentes, videograbaciones con comentarios de las interacciones del docente con los estudiantes, y ejemplos con comentarios de los trabajos de los estudiantes. Por otra parte, los ejercicios de evaluación focalizada requieren que los docentes elaboren planeaciones didácticas, analicen ejemplos de trabajos de los estudiantes,

observen y den respuesta a planteamientos a través de videograbaciones y participen en simulaciones (Porter, 2001).

2.4.2.3 Criterios para la valoración del desempeño.

Los candidatos para la selección a la certificación del National Board deben completar cuatro componentes categorizados en dos secciones: la sección central de evaluación que consiste en tres ítems de respuesta construida y 45 ítems seleccionados de respuesta en la cual se incluyen 5 ítems de prueba intercalados que no son considerados en el puntaje, la segunda sección corresponde al portafolio de evaluación que evalúa los componentes de: instrucción diferenciada, práctica de enseñanza y ambiente de aprendizaje, y práctica efectiva y reflexiva.

Para conformar la calificación de los ítems seleccionados de respuesta se otorga un punto a cada respuesta correcta y un cero para una incorrecta, los cuales son sumados y convertidos a una escala de puntuación entre 0 y 4.25 que de acuerdo con una rúbrica permite asignar un nivel de desempeño tanto a través de la obtención del puntaje numérico, como de la calidad de la evidencia lo cual se muestra en la tabla 1.

Tabla 1
Niveles de logro NBPTS

Nivel	Rango de puntuación	Calidad de la evidencia
Nivel 4	3.75 – 4.25	Clara, consistente y convincente
Nivel 3	2.75 – 3.25	Clara
Nivel 2	1.75 – 2.25	Limitada
Nivel 1	0.75 – 1.25	Pobre o inexistente

Traducción personal de NBPTS scoring guide

2.4.3 CHILE.

Este país, por su parte comenzó a marcar una diferencia significativa en América Latina, pues desde comienzos de los 90's empezó a dar muestras de un avance significativo en educación y una de las consecuencias importantes que dio inicio a este cambio fue la pérdida

de la condición de funcionarios públicos estatales de los profesores, por lo cual el gobierno se dio a la tarea de realizar una estrategia para el rescate del carácter profesional de la enseñanza que pudo apreciarse en 3 grandes acontecimientos: la promulgación del estado docente, el impulso a la reforma educacional y el acuerdo por la calidad de la educación (Bonifaz, 2011).

2.4.3.1 Propósitos.

Actualmente la Evaluación Docente se encuentra definida por algunos elementos centrales que surgieron a partir de un informe técnico emanado entre autoridades del Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de la Municipalidades y el Colegio de Profesores en los cuales se determinó que los propósitos de dicha evaluación son:

- Contribuir al desarrollo y fortalecimiento de la profesión docente, específicamente al mejoramiento de la labor pedagógica.
- Favorecer el aseguramiento de aprendizajes de calidad de los alumnos.
- Constituir una oportunidad para que el docente conozca e identifique fortalezas y aspectos de mejora de su práctica.

2.4.3.2 Metodología.

Para la conformación de este proceso de evaluación chileno, fue necesario en primer lugar conformar un marco de estándares para la docencia que llevó como título Marco para la Buena Enseñanza (MBE), el cual fue elaborado por una comisión tripartita conformada por el Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores y la Asociación Chilena de Municipalidades y a partir del establecimiento de un marco normativo de referencia para la calidad docente se realiza una valoración del desempeño a través de cuatro instrumentos de evaluación (Bonifaz, 2011).

1. Portafolio de desempeño pedagógico: Este instrumento permite recoger muestras directas o evidencias concretas del quehacer docente a través de la estructuración en dos módulos: el primero con información referida al diseño, implementación y evaluación de una unidad pedagógica y el segundo una grabación de video de una clase de 40 minutos.

2. Autoevaluación: Este instrumento aborda el desempeño docente desde una perspectiva propia del evaluado donde el docente debe hacer una reflexión sobre su práctica pedagógica y una valoración de su desempeño.
3. Entrevista por un evaluador par: Consiste en una entrevista estructurada aplicada por un evaluador capacitado (docente del mismo nivel) encaminada a dar cuenta de la experiencia y conocimientos, así como las posibles situaciones que pudieron afectar su desempeño profesional.
4. Informe de referencia de terceros: Consiste en un informe estructurado que es aplicado por la autoridad inmediata que observa y conoce el trabajo profesional del docente, por lo cual puede calificar su desempeño de acuerdo a una rúbrica con indicadores de cumplimiento.

2.4.3.3 Criterios para la valoración del desempeño.

En referencia a la ponderación empleada para conformar la calificación que obtienen el docente evaluado a través de este proceso de valoración del desempeño, el Reglamento sobre Evaluación Docente establece que el portafolio conforma un 60% del total de la calificación, mientras que la Entrevista realizada por un Evaluador Par un 20%, y tanto el Informe de Referencia de Terceros como la Autoevaluación un 10%. Pero si el docente obtiene un resultado insatisfactorio y se evalúa por segunda o tercera vez, los criterios antes mencionados se ponderan en un 80%, 10% y 5% respectivamente (Flots y Abarzua, 2011).

Portafolio: Para este instrumento, se operacionalizan ocho dimensiones de MBE asociadas a los dos módulos que conforman este producto, las cuales tienen el mismo peso relativo en el resultado del docente y también son descritos en niveles de desempeño con los niveles de ejecución: insatisfactorio, básico, competente y destacado.

En cada uno de los instrumentos restantes (autoevaluación, evaluación por un par e informe de referencia) se calcula el resultado promediando el conjunto de los indicadores asociados a cada uno de los dominios del MBE los indicadores de desempeño se conforman del nivel más bajo al más alto en los siguientes resultados: insatisfactorio, básico, competente y destacado (Flots y Abarzua, 2011).

2.4.3.4 Estudios de validez.

Desde el año 2005 el área de investigación del Centro de Medición MIDE UC. Ha realizado algunos estudios de validez de la Evaluación Docente en la cual se incluyen diferentes tipos de evidencia para las preguntas y problemáticas más relevantes que a consideración del propio organismo son permiten establecer la validez del proceso que de acuerdo con AERA, APA, NCME (2014) se pueden mencionar la siguientes, con sus respectivos hallazgos:

- *Evidencia de validez basada en el contenido:* Al analizar el contenido de la rúbrica de evaluación del Portafolio de la Evaluación Docente, se constató que cubre con la mayoría de las recomendaciones descritas en el MBE.
- *Evidencia de validez basada en la estructura interna:* A través del empleo del Alfa de Cronbach y un análisis factorial, se obtienen los índices de consistencia interna de los instrumentos. En referencia al primer valor se obtuvo una consistencia alta ya que a lo largo de las evaluaciones aplicadas entre los años 2005 a 2008, se obtuvo un índice mayor a 0.70. Por otra parte, el análisis factorial no coincide con las ocho dimensiones que conforma el portafolio, ni con los dominios del MBE ya que solo identifica tres tipos de habilidades: para diseñar y planificar la enseñanza, para construir instrumentos de evaluación y capacidad reflexiva sobre la práctica (Taut, Santelices y Manzi, 2011).
- *Evidencia de validez basada en relaciones entre variables:* Se realizaron estudios de validez convergente comparando prácticas de docentes con alto y bajo desempeño, otros donde se compara el desempeño obtenido por el docente con el logro académico de los estudiantes y por último el resultado de la evaluación docente en conexión con el resultado obtenido en el programa de Asignación de Excelencia Pedagógica, todos estos estudios concluyen de forma parecida que el nivel de desempeño obtenido por el docente se encuentra relacionado de cierta forma con el logro académico de los estudiantes.
- *Evidencia de validez basada en las consecuencias:* Se realizaron de diferentes estudios para analizar la relación existente entre el desempeño obtenido con el desarrollo profesional de los docentes, ya sea a través del acceso a nuevos puestos de trabajo, la obtención de algún incentivo o el impacto en el desarrollo de la práctica

docente, con lo cual se concluye que aquellos docentes que obtienen mejores resultados en la prueba, también obtienen mayores beneficios en su desarrollo profesional.

2.4.4 Marco para la enseñanza de Danielson.

Charlotte Danielson trabajó para el Educational Testing Service como diseñadora de los programas de entrenamiento para los asesores del programa denominado Praxis III en el cual se evaluaban las actividades de enseñanza y el rendimiento en el aula, y debido a que estaba en constante comunicación con los asesores que eran preparados para usar el marco de este programa, llegó a la conclusión de que a pesar de ser una gran oportunidad para reflexionar sobre las acciones propias que podría resultar en la mejora de la práctica, su aplicación estaba limitada a ciertas funciones, por lo tanto, propone como línea de análisis el texto “Mejorar la práctica profesional: Un marco para la enseñanza”, el cual está basado en los criterios del Praxis III, los estándares del NBPTS, el trabajo en la Universidad de Wisconsin y las concepciones de Michael Scriven sobre los deberes del docente y las implicaciones del aprendizaje constructivista (Danielson, 2011).

2.4.4.1 Propósitos.

El primero de los propósitos que persigue Danielson es establecer un marco para la práctica profesional que cuente con definiciones bien establecidas sobre la práctica que permitan certificar el ejercicio docente, lo cual puede a su vez ser empleado para propósitos de amplio rango que abarcan desde la satisfacción de necesidades de los docentes principiantes hasta la mejora de habilidades de los docentes expertos, por lo cual, debido a la complejidad de la enseñanza resulta de utilidad contar con un mapa estructurado sobre la comprensión compartida de ésta (Danielson, 2007).

Otro de los propósitos que se persiguen con el presente trabajo es establecer un marco para la práctica profesional en el cual se tengan definiciones claras sobre las habilidades y procedimientos que permitan certificar tanto a los docentes principiantes como a los expertos, lo cual permitiría conocer qué es necesario para mejorar el desempeño y moverse hasta lograr una certificación como expertos.

2.4.4.2 Metodología.

La observación de clase típicamente consiste en la observación de la clase entera con una duración de al menos 30 minutos, el propósito de este ejercicio consiste en obtener evidencias relacionada con el desarrollo de la práctica y el trabajo interactivo que realiza con sus estudiantes, si el docente tiene conocimiento de la observación que se realizará, el ejercicio deberá comenzar con una entrevista donde el docente pueda describir su plan de trabajo y al final de la sesión deberá ser entrevistado nuevamente para analizar las reflexiones sobre la práctica.

Procedimiento

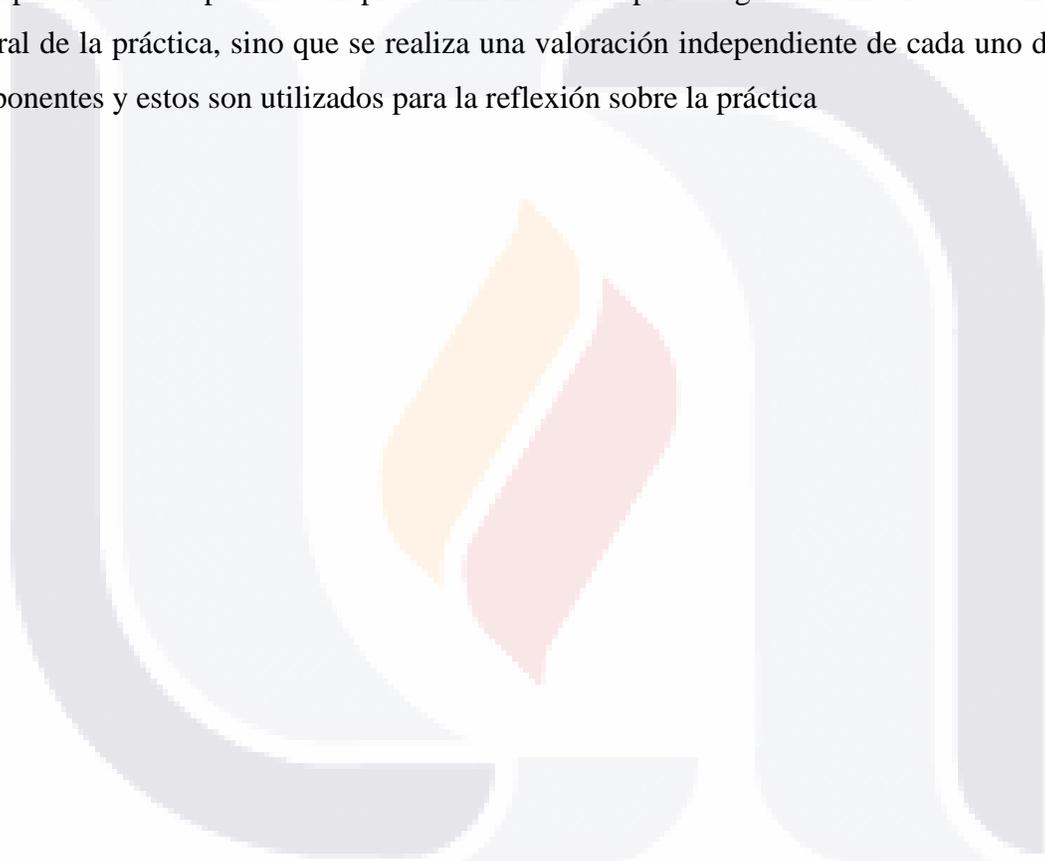
1. Se realiza una entrevista previa haciendo uso del formato de entrevista contenido en los instrumentos, registrando la discusión que realiza el docente sobre los trabajos escritos que los estudiantes usarán durante la sesión.
2. Se solicita al docente recuperar algunos ejemplos del trabajo de los alumnos que den cuenta de diferentes niveles de desempeño.
3. Se observa la sesión, tomando nota de todo lo que sucede en el aula, en particular de las acciones e instrucciones que realiza el docente con los estudiantes, para esto se empleará un formato con los diferentes componentes a ser analizados.
4. Opcionalmente se le puede brindar una copia del registro al docente antes de la entrevista posterior.
5. Indicar en el formato correspondiente los componentes representados en cada ítem registrado en las notas.
6. Escribir un resumen de la lección en el formato donde se incluya lo que el docente esperaba lograr y las actividades más importantes de la sesión. Después, por dominios indicar con algunos fragmentos de la clase el componente del Marco para la Enseñanza al que se atiende.
7. Pedir al docente que reflexione sobre su actuación en la sesión de clase observada y realice una autoevaluación del desempeño que considera obtener en cada uno de los dominios del instrumento.
8. Realizar una entrevista posterior haciendo uso de la entrevista contenida en los instrumentos donde se solicitará al docente una discusión de los niveles asignados

previamente, especialmente en aquellos que exista variación con la evaluación realizada por el agente externo.

9. Escribir un pequeño resumen con ayuda del docente, especialmente ver las principales fortalezas y áreas de mejora observadas en la sesión.

2.4.4.3 Criterios para la valoración del desempeño.

Dado que el principal propósito del instrumento se encuentra centrado en el establecimiento de un marco que permita certificar la práctica de los docentes, en la descripción no se especifica un procedimiento claro para asignar un nivel de desempeño general de la práctica, sino que se realiza una valoración independiente de cada uno de los componentes y estos son utilizados para la reflexión sobre la práctica



Capítulo 3. Marco contextual

3.1 Evaluación docente en México

Arnaut (2013), describe que durante las dos primeras décadas posrevolucionarias se reformó un marco jurídico que regulaba el ingreso, la movilidad y la permanencia (entonces “inamovilidad”) del personal docente federal a través de la promulgación de la Ley de Inamovilidad del Magisterio (1929), el Reglamento de Escalafón de la SEP (1930) y el Estatuto Jurídico de los Trabajadores al Servicio de los Poderes de la Unión. Estas disposiciones jurídicas dieron origen a una administración mixta de escalafón conformada por dos representantes del gobierno, dos del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) y un presidente designado por común acuerdo entre ambas partes.

Una vez establecido el marco jurídico para regular a los trabajadores de la educación básica, las políticas se orientaron en la profesionalización de los maestros a través de la movilidad escalafonaria con lo cual podían mejorar su situación profesional, laboral y salarial en el servicio docente (Arnaut, 2013).

El escalafón tradicional es un sistema de promoción con una estructura piramidal y poca movilidad, en donde para acceder al nivel inmediato superior es necesario que se den retiros, renunciaciones, jubilaciones, defunciones o que fueran creadas nuevas plazas. Regula las promociones dentro del sistema educativo mediante un concurso entre varios candidatos, este proceso se basa en una calificación de méritos y no en evaluaciones... se ponderaban la preparación profesional y los años de servicio... (SEP, 2013).

Tal como lo describe la SEP, el programa de escalafón se basaba en la medición de “méritos” profesionales, a través de los cuales, la comisión mixta determinaba quienes eran los profesionales más aptos para ascender a los niveles inmediatos superiores, pero “no se previeron mecanismos de movilidad dentro de sus diferentes categorías y nunca hubo mecanismos de control y seguimiento de las acciones de fortalecimiento curricular, por lo cual su impacto en la calidad de la educación nunca fue claro” (SEP, 2013).

En el año de 1993, junto con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), surgió el Programa Nacional de Carrera Magisterial como un sistema de promoción horizontal donde los profesores participaban de forma voluntaria e individual para incorporarse o promoverse entre cinco diferentes niveles salariales, sin la necesidad de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cambiar de actividad. En esta evaluación, se consideraban aspectos como: la preparación profesional, la evaluación entre pares, antigüedad en el servicio, formación continua y el aprovechamiento escolar; este último sufrió modificaciones durante los años 1998 y 2011, en las cuales se le fue asignando un porcentaje cada vez mayor hasta llegar al 50% del total de la calificación.

3.1.1 Ley General del Servicio Profesional Docente.

A partir del año 2013, dio inicio una reforma educativa que implica entre otros aspectos la evaluación del desempeño docente, para lo cual, se promulgó en el diario oficial de la federación la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).

Esta ley es una de las piedras angulares que dieron forma a la Reforma Educativa, pues entre sus diversas disposiciones se encuentran como elementos principales los criterios que rigen y definen los términos y condiciones necesarias para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio educativo de todos aquellos que aspiren a desempeñarse como docentes en sus diferentes niveles y modalidades.

A través de los párrafos de la presente ley, pueden encontrarse también algunos aspectos fundamentales que dan origen a la evaluación docente, pues en primer lugar se establece el Servicio Profesional Docente como órgano encargado de llevar a cabo las acciones necesarias para brindar una educación de calidad.

Otro de los objetivos de esta norma constitucional consiste en establecer los criterios que definirán una buena práctica docente, los cuales son denominados Perfiles, Parámetros e Indicadores en los cuales se deben considerar aquellos que serán empleados para regular el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia, así como el establecimiento de niveles de desempeño mínimos para el ejercicio de la docencia y las funciones de dirección o supervisión.

Como se mencionó anteriormente la principal función del Servicio Profesional Docente se orienta en brindar una educación de calidad a través de la valoración de los diferentes actores que se encuentran al frente del servicio educativo, por lo cual se deben valorar las cualidades personales y competencias profesionales para que promuevan el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a los Perfiles, Parámetros e Indicadores que buscan

garantizar la idoneidad de conocimientos, aptitudes y capacidades de los docentes, directivos y supervisores que se encuentran laborando en el sistema educativo nacional.

La evaluación que se realiza de los docentes tanto de nuevo ingreso como aquellos que en se encuentran en servicio se orienta pues a brindar una educación de calidad para lo cual se debe garantizar que aquellos que desempeñen la función docente cumplan con las cualidades personales y competencias profesionales que garanticen en máximo logro de los educandos, por lo tanto, se enmarcan en la presente Ley una serie de promociones tanto de carácter vertical como horizontal que son organizadas y reguladas por el Servicio Profesional Docente en las cuales se pretende no solo garantizar el ingreso al servicio a los profesionales más competentes, sino que también se valora a los docentes activos para lograr una movilidad a funciones de dirección, asesoría técnico pedagógica o supervisión, así como también se pretende que los mejores docentes logren un desarrollo personal y económico sin cambiar de función con el propósito de mantener a los mejores docentes frente a grupo, sin la necesidad de lograr una movilidad vertical para mejorar sus condiciones salariales (Diario Oficial de la Federación, 2013).

3.1.2 Qué se evalúa.

Como se especificó anteriormente todos los docentes se deben someter de manera obligatoria y continua a esta evaluación en un periodo no mayor a 4 años, a través de un proceso que actualmente consta de 3 etapas: *informe de responsabilidades profesionales* con el propósito de identificar el cumplimiento de las responsabilidades profesionales que son inherentes a la función así como las fortalezas y aspectos a mejorar en la práctica, elaboración de un *proyecto de enseñanza* cuyo propósito es identificar los conocimientos y habilidades que se emplean en la toma de decisiones durante la planeación, intervención y reflexión de la práctica y aplicación de un *examen de conocimientos didácticos y curriculares* que pretende evaluar los conocimientos didácticos y curriculares que el docente pone en juego para propiciar el aprendizaje de sus alumnos (SEP, 2017a).

Dentro de este proceso la etapa correspondiente al proyecto de enseñanza resulta crucial en la valoración del desempeño docente, ya que, sin demeritar a las otras dos, el propósito de ésta se centra en identificar los conocimientos y habilidades que los docentes emplean en la

toma de decisiones durante la planeación, intervención y reflexión sobre su práctica (SEP, 2017a).

3.1.3 Metodología.

El objeto de estudio de esta investigación se construye a partir del proyecto de enseñanza, entre otras razones y debido a las consecuencias que puede tener dicha evaluación, pues si bien se considera un proceso de mejora para la calidad de la educación, la LGSPD expone que todos aquellos docentes que obtengan un resultado insuficiente dispondrán de 2 oportunidades más para mejorar el resultado.

...cuando en la evaluación..., ...se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño de la función respectiva, el personal de que se trate se incorporará a los programas de regularización que la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado determine según sea el caso..., ...tendrá la oportunidad de sujetarse a una segunda oportunidad de evaluación en un plazo no mayor a doce meses después de la evaluación... (LGSPD).

Sin embargo, después de una tercera oportunidad, las consecuencias de la prueba tienen impacto mayor, tal como se aprecia en el siguiente párrafo:

De ser insuficientes los resultados en la segunda evaluación, el evaluado se reincorporará a los programas de regularización para sujetarse a una tercera evaluación que se llevará a cabo en un plazo no mayor a doce meses. En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el organismo descentralizado, según corresponda. (LGSPD).

Debido a las consecuencias de alto impacto que tiene la evaluación del desempeño docente, se considera indispensable aportar evidencias de validez que sustenten el juicio de desempeño, y dado que el proyecto de enseñanza como parte de este proceso de evaluación es el que se encuentra directamente relacionado con el ejercicio de la práctica docente durante esta etapa, es necesario analizarlo desde una perspectiva más amplia. Para lo cual, se explica cada uno de los tres momentos que conforman esta etapa:

En el *primer momento* denominado *elaboración de diagnóstico y planeación didáctica*, los docentes deben realizar un diagnóstico del grupo en el cual se explique de manera breve los datos generales del grupo, las características del contexto escolar, familiar y sociocultural,

así como las características de aprendizaje de los alumnos para que a partir de estas características se realice la programación de una secuencia didáctica (3 a 5 sesiones) con los elementos curriculares que debe contener una planeación didáctica y en la que se explique cómo las actividades diseñadas atienden a las características del grupo (SEP, 2017b).

El *segundo momento* llamado *intervención docente*, consiste en la implementación de la secuencia didáctica, durante la cual se deberán seleccionar 3 evidencias como muestra de su intervención, consistentes en el trabajo final de un alumno donde se muestre cómo las actividades programadas atienden al enfoque de la asignatura y al logro de los aprendizajes de los alumnos, el instrumento de evaluación utilizado por el docente para evaluar el producto del alumno presentado en la evidencia anterior y el trabajo de un alumno en el cual se puedan identificar las acciones de retroalimentación proporcionada durante la ejecución de la secuencia didáctica o al final de ella. Con ayuda de estas evidencias el docente deberá argumentar de qué forma la organización del tiempo, el espacio y los materiales favorecieron el aprendizaje de todos los alumnos (SEP, 2017b).

En el *tercer momento* denominado *análisis y reflexión de la práctica docente*, se deberá elaborar un texto que explique los resultados de su intervención didáctica en función del logro de aprendizaje de sus alumnos a través de la explicación de las razones que justifican los resultados de intervención con: los logros de aprendizaje, la valoración de las fortalezas y aspectos de mejora, y las acciones propuestas para la mejora de su práctica (SEP, 2017b).

Uno de los puntos importantes de análisis en esta evaluación es el proceso de respuesta que se emplea para determinar si la evidencia empírica es suficiente y apropiada (Ravela, 2006) para valorar el desempeño docente de los profesores y no se vea obstaculizado por algún otro factor que impida apreciar realmente la valoración de la práctica, pues como se mencionó anteriormente existen grandes problemas alrededor de las evaluaciones que tratan de medir la calidad docente, los cuales aún a nivel internacional no se han logrado erradicar (Robinson y Campbell, 2011). Ravela (2006) y AERA, APA & NCME (2014) se refieren a la validez como el grado en que los juicios de valor que se formulan en una evaluación están adecuadamente sustentados en evidencia empírica y efectivamente relacionados con el constructo que se pretende evaluar, esta condición es necesaria para justificar los usos específicos de una evaluación; es decir, que el juicio de desempeño que se realice debe estar

sustentado y relacionado con la evidencia empírica que se logre obtener de la práctica docente.

3.1.4 Criterios para la valoración del desempeño.

Como se mencionó en apartados anteriores, la evaluación del desempeño es un proceso integrado que incluye varios instrumentos que dan cuenta de las diferentes dimensiones que se propone evaluar en el documento denominado Perfiles, Parámetros e Indicadores entre los cuales se encuentran el informe de responsabilidades profesionales, el proyecto de enseñanza y el examen de conocimientos didácticos y curriculares.

Para todos los instrumentos anteriormente enumerados se utilizan cuatro niveles de desempeño posibles: Nivel I (N I), Nivel II (N II), Nivel III (N III) y Nivel IV(N IV) en los cuales se hace uso de rúbricas para determinar el nivel de desempeño. Ver tabla 2.

Tabla 2.

Descriptorios genéricos de los niveles de desempeño para el instrumento Proyecto de enseñanza

Nivel de desempeño	Descriptor
Nivel I (N I)	El docente o técnico docente presenta dificultades para organizar su intervención didáctica, en la que considere las características de sus alumnos, así como las del entorno socio-cultural, escolar y familiar, para el logro del aprendizaje de éstos. Desarrolla su estrategia sin considerar espacios propicios para el aprendizaje, ni la creación de ambientes favorables; en su intervención menciona actividades que realiza con sus alumnos sin vincularlas con los enfoques didácticos de los campos de formación, ni con los aprendizajes esperados; refiere acciones de evaluación que carecen de retroalimentación para la mejora de los aprendizajes de sus alumnos. En la reflexión sobre los resultados de su práctica, presenta dificultades para sustentar sus acciones a partir de los principios filosóficos, normativos y éticos que regulan la profesión docente, así como las estrategias para enriquecer su desarrollo profesional y fortalecer las expectativas que tiene sobre el aprendizaje de sus alumnos.
Nivel II (N II)	El docente o técnico docente considera, en la organización de su intervención didáctica, las características de sus alumnos, así como las del entorno socio-cultural, escolar y familiar, para el logro del aprendizaje de éstos. Desarrolla su estrategia en espacios propicios para el aprendizaje y señala algunos elementos para crear ambientes favorables acordes con los enfoques didácticos de los campos de formación y los aprendizajes esperados. Describe las acciones de evaluación y retroalimentación que dirige a sus alumnos para la mejora de sus aprendizajes. En la reflexión sobre los resultados de su práctica, menciona algunos conceptos filosóficos, normativos y éticos que regulan la profesión docente, así como algunas estrategias para enriquecer su desarrollo profesional y fortalecer las expectativas que tiene sobre el aprendizaje de sus alumnos.
Nivel III (N III)	El docente o técnico docente, en la organización de su intervención didáctica, describe cómo vincula las características de sus alumnos y las del entorno sociocultural, escolar y familiar con el logro del aprendizaje de éstos. Desarrolla su estrategia en espacios propicios para el aprendizaje en los que logra crear

Nivel IV (N IV)

ambientes favorables acordes con los enfoques didácticos de los campos de formación y los aprendizajes esperados. Explica sus acciones de evaluación y de retroalimentación a sus alumnos para la mejora de sus aprendizajes. En la reflexión sobre los resultados de su práctica, explica sus acciones a partir de los principios filosóficos, normativos y éticos que regulan la profesión docente, así como las estrategias que utiliza para enriquecer su desarrollo profesional y fortalecer las expectativas que tiene sobre el aprendizaje de sus alumnos.

El docente o técnico docente argumenta, en la organización de su intervención didáctica, cómo vincula las características de sus alumnos y las del entorno sociocultural, escolar y familiar con el logro del aprendizaje de éstos. Desarrolla su estrategia en espacios propicios para el aprendizaje en los que logra crear ambientes favorables acordes con los enfoques didácticos de los campos de formación y los aprendizajes esperados. Explica las acciones de evaluación y retroalimentación que dirige a sus alumnos para la mejora de sus aprendizajes. En la reflexión sobre los resultados de su práctica, sustenta sus acciones a partir de los principios filosóficos, normativos y éticos que regulan la profesión docente, ofrece argumentos sobre las estrategias que utiliza para enriquecer su desarrollo profesional y explica cómo va a fortalecer las expectativas que tiene sobre el aprendizaje de sus alumnos.

Tomado de Diario Oficial de la Federación, 2017.

Con relación al instrumento denominado informe de responsabilidades profesionales se realiza a través de un cuestionario de tipo escala donde cada una de las respuestas corresponde a un nivel de cumplimiento de las responsabilidades profesionales de su función, cada una de ellas se asocia a una cantidad de puntos que se adiciona a la puntuación total ponderada donde N I = 0 puntos, N II = 1 punto, N III = 2 puntos y N IV = 3 puntos.

Una vez determinado el resultado global de cada sustentante se deben considerar algunos criterios antes de avanzar en el proceso, pues en caso de no haber cumplido con las etapas 2 y 3 o no haber obtenido al menos un Nivel II en alguna de ellas el resultado global será “insuficiente”, de lo contrario la ponderación para los instrumentos será de un 60% para el proyecto de enseñanza y un 40% para el examen de conocimientos, pero este resultado se adicionará con el resultado obtenido en la etapa 1, de acuerdo con el nivel de cumplimiento alcanzado.

Capítulo 4. Diseño Metodológico

En el presente capítulo se detalla tanto el tipo de investigación realizado como el diseño metodológico empleado para recopilar y analizar los datos. Para lo cual, en primer lugar, se expone una justificación del tipo de estudio en el que se apoya el presente estudio; posteriormente, se da cuenta de la población que se empleó en el desarrollo de la investigación, después se describen los instrumentos y estrategias utilizados para recopilar información tanto del proceso de evaluación en que participaron los docentes como de la práctica que realizaron dentro del aula y por último, expone el proceso de construcción de la rúbrica de evaluación empleada para la valoración de las prácticas docentes y el trabajo de campo realizado.

4.1 Tipo de estudio

De acuerdo a la naturaleza del fenómeno que se pretendía estudiar se consideró pertinente su análisis bajo un enfoque cualitativo, puesto que se buscaba identificar la relación que guardaban dos diferentes valoraciones que se realizaron sobre el desempeño docente; por un lado se encontraba la evaluación realizada por el Servicio Profesional Docente en su edición 2017 y por otro la que se realizó a través de la observación in situ de la práctica, esto con el objetivo de tener una comprensión más amplia de la particularidad que se da al ejercicio de la práctica docente, lo cual sugiere el análisis del fenómeno en un contexto natural denominado aula escolar, además de que en algunos enfoques para la investigación educativa se sugiere la comprensión de los fenómenos a través de sus actores (Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., 2007).

Debido a lo intrincado que es el proceso de enseñanza se consideró necesario tener un conocimiento más profundo de la práctica docente a través de un método basado en el estudio de casos, para lo cual, se propuso la observación como método complementario para tener una aproximación más informada de la práctica docente, pues para este fenómeno el interés central fueron personas debido a su singularidad y similitud, ya que a través de esto fue posible analizar con más profundidad las interacciones, eventos, relaciones humanas y otros factores que se dieron dentro del aula (Stake, 1995; Vasilachis, 2006), el cual si bien consistió en un ejemplo específico, también ilustró un principio más general que pudo ser utilizado

para realizar un análisis comparativo sobre los resultados de valoración del desempeño docente.

El método de estudio de casos permitió en la presente investigación explorar a mayor profundidad la realidad sobre el desempeño que los docentes mostraban en el aula, en especial al obtener evidencia desde múltiples perspectivas, para realizar una valoración más informada sobre su práctica, sustentada en un ejercicio de planificación, ejecución, observación (externa), análisis y reflexión del proceso, pues de esta manera se puede abordar un fenómeno que se considera compleja de valorar o difícil de cuantificar (Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., 2007; Vasilachis, 2006). Al finalizar el análisis se construyó un juicio valorativo mediante la comparación de un estándar de actuación definido en la rúbrica de evaluación con la práctica observada de cada docente, se realizó de esta manera debido a que la literatura solo brinda marcos teóricos que permiten identificar el tipo de prácticas que favorecen el aprendizaje (Cohen et. al 2007).

4.2 Participantes

Para realizar el análisis del proceso de evaluación y de la práctica docente, se determinó que la muestra de estudio debería estar conformada por 4 docentes de educación primaria del estado de Aguascalientes que hubieran participado en la evaluación de permanencia 2017 – 2018, y preferentemente hubieran obtenido diferente nivel de desempeño sin importar el grado escolar que se atendiera, ya que la intención era valorar la práctica docente con base criterios determinados por el marco para la enseñanza de Danielson que tuvieran relación con los indicadores del SPD.

De acuerdo con el carácter exploratorio del presente estudio y con el propósito de tener un número de participantes que permitiera lograr los objetivos de aprendizaje, se buscó que los informantes cumplieran con las siguientes condiciones:

- Laborar en una escuela pública de educación primaria, ya que solo estos actores fueron participantes en la evaluación del desempeño 2017 – 2018.
- Haber sido evaluados en el ciclo 2017 – 2018, puesto que el análisis se centrará en esta edición de la evaluación realizada por el SPD.

- Contar con un dictamen de desempeño emitido por el SPD, lo anterior permitirá verificar el nivel de desempeño otorgado por dicha institución.
- Haber obtenido diferente nivel de desempeño, esto permitirá analizar si se presentan diferencias significativas entre los casos.

Para tener acceso a los profesores descritos previamente, se acudió al Instituto de Educación de Aguascalientes donde se solicitó al encargado del departamento del Servicio Profesional Docente una relación de docentes que cumplieran con las características anteriormente mencionadas, la cual fue proporcionada para localizar y contactar a los docentes. Se visitó a cada uno de ellos en el plantel donde laboraban y se platicó tanto con el supervisor, el directivo y el docente para explicarles de manera general los objetivos de la investigación y el proceso necesario para la recopilación de datos. De esta forma la muestra quedó conformada por cuatro docentes de educación primaria (véase Tabla 3) a quienes se identificó como D1, D2, D3 y D4.

Tabla 3
Características generales de los casos de análisis

Participante	Experiencia (años)	Resultado SPD	Escolaridad	Cursos de Actualización
D1	17	Bueno	Licenciatura	Sí
D2	14	Insuficiente	Licenciatura	No
D3	13	Destacado	Licenciatura	Sí
D4	27	Suficiente	Licenciatura	No

Nota: El apartado de actualización se refiere a la asistencia de los docentes a cursos de actualización

Como puede notarse en la Tabla 3, durante la toma de datos, cada uno de los participantes contaba con al menos 10 años de experiencia en la docencia y con un nivel de escolaridad de licenciatura. Asimismo, se tiene un informante para cada uno de los diferentes niveles de desempeño dictaminado por el Servicio Profesional Docente (SPD).

4.3 Técnicas e instrumentos para el acopio de datos

Para la recolección de datos se emplearon diferentes técnicas propias del enfoque cualitativo: observación no participante, entrevista semiestructurada. A continuación, se describe cada una de ellas

4.3.1 Observación no participante en el aula y videograbación de la clase.

Se decidió realizar una observación no participante y videograbación de la clase debido a la complejidad que conllevan las interacciones dentro de aula y particularmente el proceso de enseñanza que realiza el docente, ya que entre sus ventajas se encontró que conduce a una mejor comprensión del caso al obtenerse un registro fiel de lo que ocurre en el momento de la intervención (Stake, 1995), lo anterior permitió a su vez realizar un análisis en diferentes momentos y con diferentes preguntas o instrumentos, ya que se contaba con un registro sin manipulación de la situación ni de los sujetos (Cohen, et al. 2007), lo cual no sería posible realizar sin la observación in situ de la práctica.

Con relación a la videograbación de la clase, se hizo énfasis en captar a cada uno de los 4 docentes en todo momento de las 3 sesiones que fueron grabadas, por lo cual se optó por situarse en un ángulo diagonal del aula para tener una perspectiva más amplia del aula, asimismo, se empleó un micrófono omnidireccional para escuchar claramente el dialogo del docente, ya que se considera que su intervención es uno de los objetos centrales del estudio (Stake, 1995).

4.3.2 Entrevista semiestructurada.

Otro de los recursos empleados fue la entrevista en su modalidad semiestructurada, ya que a través una serie de preguntas preestablecidas fue posible mantener una conversación enfocada sobre la evaluación docente, pero al mismo tiempo se dio libertad suficiente para que el informante expresara de manera más abierta sus opiniones sobre dicho proceso (Vela, 2013, p. 75).

Antes de comenzar con el proceso de observación se realizó una *entrevista inicial*, con el propósito de obtener información relevante sobre el proceso de evaluación realizado por el docente. En este punto, fue importante mantener una postura empática para dar la confianza a los docentes y apreciar con mayor detalle el proceso de evaluación promovido por el SPD

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y de esta forma realizar una reflexión sobre la relación que éste guarda con su práctica cotidiana y la utilidad que tiene en la mejora de su práctica docente.

La entrevista inicial se aplicó a todos los participantes al inicio del proceso y se conformó con una sección de trayectoria general docente, un apartado sobre la experiencia en la evaluación y un tercer apartado sobre la reflexión que este proceso generó en él. En el primer apartado se pretendía indagar aspectos generales del docente; como la antigüedad en el servicio, el nivel de escolaridad y los cursos de actualización recibidos; en el segundo apartado se indagaron aspectos relacionados con el proceso de evaluación entre los cuales se busca la existencia de aspectos asociados con el proceso de evaluación y la percepción que se forma el docente sobre esta proceso; en el último apartado se analizaron algunas de las conclusiones y reflexiones que realizó el docente sobre la utilidad de la evaluación en la mejora de su práctica.

Al finalizar cada videograbación de la práctica se realizó una *entrevista final*, con el objetivo de explicitar algunos aspectos de la práctica que no fueron visibles durante el proceso de observación. De esta manera se comprendió el fenómeno desde la perspectiva de cada uno de los docentes entrevistados al comprender el significado que atribuyeron a esta experiencia (Álvarez-Gayou, 2003).

La entrevista final se aplicó a todos los participantes después de cada intervención (3 veces en total), ésta se articuló con los tres momentos de la segunda etapa del proceso de evaluación docente denominada proyecto de enseñanza, por lo cual, en el primer segmento se abordaron algunos aspectos relacionados con el diseño del diagnóstico y justificación de las actividades programadas, en el segundo segmento se abordaron aspectos relacionados con la intervención docente observada durante la grabación con el propósito de justificar el uso de los materiales empleados durante las actividades, las formas de organización de los estudiantes y la intervención como mediador para el logro de los objetivos de aprendizaje; por último se abordó un segmento relacionado con la evaluación realizada en el aula, en la cual se solicitó una justificación del uso de los instrumentos de evaluación para la valoración de los aprendizajes y la retroalimentación realizada para eliminar las barreras de aprendizaje.

4.4 Instrumentos de observación

- Se realizó la construcción de una rúbrica de evaluación a partir de los indicadores de desempeño enmarcados en los Perfiles, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica, del instrumento desarrollado por Pedroza y Luna (2017), con el marco para la buena enseñanza de Danielson (2008) y a la evaluación de permanencia en su edición 2017 – 2018.
- Se diseñó una entrevista semiestructurada inicial para que los docentes pudieran manifestar su percepción personal sobre el proceso de evaluación, las dificultades que presentaron en el desarrollo de los textos argumentativos con que fueron evaluados y la utilidad que consideran tuvo este proceso para la mejora de su desempeño.
- Se diseñó una entrevista semiestructurada final que se aplicó después de cada periodo de observación con el propósito de clarificar algunos de los aspectos de la práctica docente que no fueron visibles durante el periodo de observación ni durante el análisis de las evidencias de la práctica.

4.5 Procedimiento para el análisis de la práctica

El procedimiento del estudio consistió en un primer momento en la construcción de la rúbrica de evaluación, la valoración del desempeño a través de la observación in situ de la práctica, análisis de la información y la identificación de aspectos que incidieron en la accesibilidad y el diseño universal de la prueba realizada por el Servicio Profesional Docente.

Etapas:
Etapas 1: Construcción de la rúbrica de evaluación. Se construyó una rúbrica analítica de evaluación para valorar la intervención del docente a partir de las siguientes fases:

Fase 1. Identificación de indicadores de desempeño. Se realizó un análisis del contenido del documento Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica, para identificar los indicadores de desempeño docente correspondientes a la segunda etapa del proceso de evaluación denominada proyecto de enseñanza los cuales se encuentran concentrados en la Tabla 4.

Tabla 4.

Indicadores de desempeño para proyecto de enseñanza (SEP, 2014).

Dimensión	Indicador PPI Desempeño
Planificación	<p>2.1.1 <i>Identifica las características del entorno escolar</i> para la organización de su intervención docente.</p> <p>2.1.2 <i>Identifica las características de los alumnos</i> para organizar su intervención docente y atender sus necesidades educativas.</p> <p>2.1.3 <i>Diseña situaciones didácticas acordes con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos</i> y con los enfoques de las asignaturas de Educación Primaria.</p> <p>2.1.4 <i>Organiza a los alumnos, el tiempo y los materiales</i> necesarios para su intervención docente.</p>
Intervención	<p>2.2.1 <i>Establece comunicación con los alumnos</i> acorde con el nivel educativo en el que desarrolla su intervención docente.</p> <p>2.2.2 <i>Emplea estrategias didácticas</i> para que sus alumnos aprendan considerando lo que saben, la interacción con sus pares y la participación de todos.</p> <p>2.2.3 <i>Realiza una intervención docente acorde con los aprendizajes esperados</i>, con las necesidades educativas de sus alumnos y con los enfoques de las asignaturas de la Educación Primaria.</p> <p>2.2.4 <i>Emplea estrategias didácticas</i> que impliquen a los alumnos desarrollar habilidades cognitivas como observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias.</p> <p>2.2.5 <i>Utiliza diversos materiales</i> para el logro de los propósitos educativos considerando las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto.</p> <p>2.2.6 <i>Utiliza estrategias didácticas para atender la diversidad</i> asociada a condiciones personales, lingüísticas y culturales de los alumnos.</p> <p>2.4.1 <i>Organiza los espacios del aula</i> para que sean lugares propicios para el aprendizaje de todos los alumnos.</p> <p>2.4.2 <i>Desarrolla acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión</i> para generar un clima de confianza en el aula, entre el docente y los alumnos, y entre los alumnos.</p> <p>2.4.3 <i>Utiliza el tiempo escolar en actividades que contribuyen al logro de los propósitos educativos</i> en todos sus alumnos.</p> <p>4.1.1 <i>Desarrolla su función docente con apego a los principios filosóficos</i> establecidos en el artículo tercero constitucional.</p>
Evaluación	<p>2.3.1 <i>Utiliza estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación</i> que le permiten identificar el nivel de logro de los aprendizajes de cada uno de sus alumnos.</p> <p>2.3.2 <i>Utiliza los resultados de la evaluación</i> de sus alumnos para mejorar su práctica docente.</p> <p>3.1.1 <i>Identifica los aspectos a mejorar en su función docente</i> como resultado del análisis de las evidencias de su práctica.</p>

3.1.2 *Utiliza referentes teóricos en el análisis de su práctica docente con el fin de mejorarla.*

3.1.3 *Participa con sus pares en el análisis de su práctica docente con la finalidad de mejorarla.*

4.4.1 *Reconoce la relación entre las expectativas que tiene sobre el aprendizaje de sus alumnos y sus logros educativos.*

Fragmento tomado de (SEP, 2014c)

Como puede apreciarse en la Tabla 3, existen 20 diferentes indicadores de desempeño que se encuentran relacionados con el proyecto de enseñanza los cuales se distribuyeron en tres diferentes dimensiones de acuerdo con el modelo de evaluación/formación de García-Cabrero Cabrero, Loredó y Carranza (2008), con una modificación al nombre de cada una de las dimensiones para dar mayor congruencia con el proceso de evaluación docente del SPD.

Fase 2. Proceso de evaluación y su relación con los indicadores. Se realizó un análisis de congruencia entre el proceso de evaluación y los indicadores de desempeño derivados de la fase anterior para lo cual fueron necesarios 2 pasos.

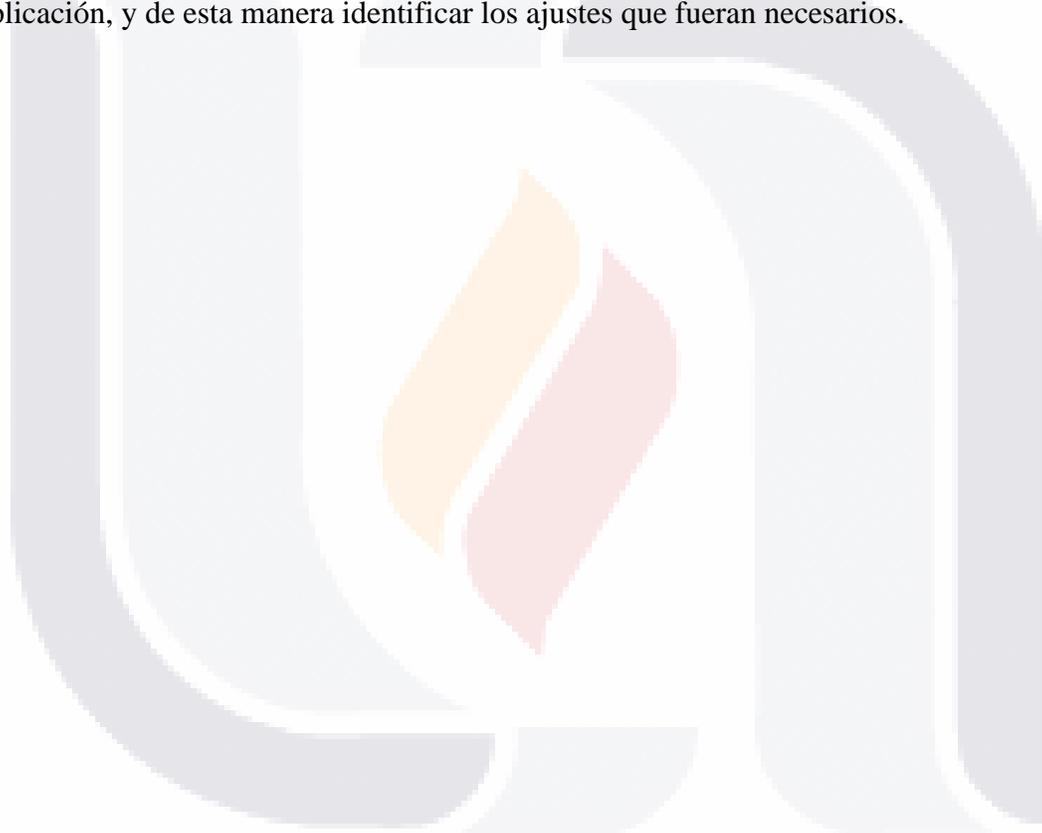
- Paso 1. Se realizó un análisis de los indicadores derivados de la fase anterior y la relación que guardan con algunos métodos para valorar la práctica docente e identificar las semejanzas y diferencias entre estos documentos y el instrumento de Pedroza y Luna (2017) y el marco para la buena enseñanza de Danielson.
- Paso 2. A través de la identificación de las semejanzas y diferencias se modificaron o eliminaron los elementos necesarios para que la rúbrica fuera congruente con la evaluación de permanencia en su etapa 2017 – 2018.

Fase 3. Elaboración y modificación de rúbrica. A partir de una deliberación colegiada, se analizaron los criterios de evaluación de las rúbricas del instrumento de Pedroza y Luna (2017) así como sus diferentes niveles de desempeño para alinearlos conforme a los niveles empleados en la evaluación del desempeño (insuficiente, elemental, competente y sobresaliente), de igual forma se revisaron detalladamente los descriptores para adecuarlos en caso de ser necesario.

Fase 4. Jueceo del instrumento. Se sometió la rúbrica a la valoración de un grupo de expertos con conocimiento en evaluación docente para revisar aspectos referentes a la claridad de redacción de los diferentes ítems, la pertinencia de éstos para la medición del constructo

planteado y la suficiencia de los mismos para abordar cada una de las dimensiones que se analizarían, con lo cual se obtuvieron recomendaciones con relación a la identificación de las variables, renombrar los puntos de dominio de la escala para que correspondieran a una misma lógica, analizar los nombres de los criterios para que hicieran referencia clara a los desempeños, cuidar la redacción de los descriptores para que supusieran acciones graduales y no excluyentes.

Fase 5. Piloteo del instrumento. Se realizó una prueba de campo en la cual se observó una sesión de clase con la finalidad de examinar el funcionamiento de la rúbrica en condiciones de aplicación, y de esta manera identificar los ajustes que fueran necesarios.



Rúbrica de evaluación

criterio	Insuficiente	Elemental	Competente	Sobresaliente
Administración de la clase <i>2.1.4 Organiza a los alumnos, el tiempo y los materiales necesarios para su intervención docente</i>	Las transiciones son desorganizadas con pérdida de tiempo de instrucción	Existen transiciones establecidas poco fluidas	Las transiciones entre actividades son suaves	Los estudiantes llevan a cabo las transiciones sin problema alguno
	No existe un procedimiento para distribuir y recolectar materiales	Cuentan con rutinas para la distribución y recolección de materiales, pero no se llevan adecuadamente	Se aprecian rutinas de distribución y recolección de materiales funcionan de manera adecuada	Existen rutinas de distribución y recolección de materiales que permiten un uso eficiente del tiempo
	Las instrucciones de docente no se ven reflejadas en el trabajo de los alumnos	Las instrucciones del docente permiten a los estudiantes involucrarse en el trabajo	Las instrucciones del docente permiten a los estudiantes participar productivamente en grupos pequeños o independientes	Las instrucciones del docente permiten que los estudiantes utilicen su tiempo productivamente
Comunicación con los estudiantes <i>2.2.1 Establece comunicación con los alumnos acorde con el nivel educativo en el que desarrolla su intervención docente</i>	El docente no comunica el objetivo de aprendizaje	El docente comunica el objetivo de aprendizaje de forma imprecisa	El docente comunica claramente el objetivo de aprendizaje	El docente comunica el objetivo de aprendizaje y la importancia de trabajarlo en el aula
	Los estudiantes no comprenden el contenido debido a errores del docente en la asignación de las tareas de aprendizaje	El docente explica a través de un monólogo con participación mínima de los estudiantes, propone actividades procedimentales que debe aclarar posteriormente	Las explicaciones son claras e incitan a la participación y reflexión de los alumnos quienes participan indicando que entienden lo que deben hacer	Las explicaciones del docente son claras y generan una participación y reflexión general del grupo que es percibido a través de una participación activa en todas las actividades
	El docente hace uso inadecuado del lenguaje y del vocabulario adecuado para los estudiantes	El docente hace uso correcto del lenguaje con algunas deficiencias para explicar el vocabulario académico	El docente modela el proceso para seguir las tareas haciendo un uso correcto del lenguaje con un vocabulario apropiado	El docente emplea un lenguaje enriquecido ampliando el vocabulario de los alumnos
Conocimientos previos <i>2.2.2 Emplea estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan considerando lo que saben, la interacción con sus pares y la participación de todos</i>	El docente no recupera los conocimientos previos de los alumnos. No hace preguntas o actividades de indagación.	El docente recupera los conocimientos previos de los alumnos en forma parcial. Utiliza preguntas que no permiten indagar la intención educativa a trabajar.	El docente recupera los conocimientos previos de los alumnos y corresponden a la intención educativa a trabajar.	El docente recupera los conocimientos previos de los alumnos, corresponden a la intención educativa a trabajar y los vincula con la situación didáctica.
Interacción entre alumnos <i>2.2.2 Emplea estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan considerando lo que saben, la interacción con sus pares y la participación de todos</i>	El docente no promueve la interacción entre los niños o les limita que se comuniquen entre ellos.	El docente permite la interacción entre los niños. Existe un acomodo de los alumnos en pequeños grupos. Pero se designa sólo trabajos individuales, o de manera grupal todos tienen el mismo objetivo y producto.	El docente promueve la interacción entre los niños. Existe un acomodo de los alumnos en pequeños grupos y trabajan colaborativamente (realizan un producto en equipo).	El docente promueve la interacción colaborativa de los niños en distintas formas, por ejemplo: en parejas, en pequeños grupos, en trabajo grupal, sesiones plenarias.
Demanda cognitiva <i>2.2.4 Emplea estrategias didácticas que impliquen a los alumnos desarrollar habilidades cognitivas como observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias</i>	Las tareas que propone el docente durante la sesión permiten al niño solo memorizar, recordar o ejecutar repeticiones.	Las tareas que propone el docente durante la sesión permiten al niño poner en juego la comprensión y entendimiento	Las tareas que propone el docente durante la sesión permiten al niño poner en juego la aplicación de procedimientos, el análisis o la evaluación.	Al menos una de las tareas que propone el docente permite al niño poner en juego la representación de problemas y la creación. Por ejemplo: despierta la curiosidad para seguir investigando y permite

				crear algo nuevo a los alumnos.
<p>Intención educativa² 2.2.3 Realiza una <i>intervención docente acorde con los aprendizajes esperados</i>, con las necesidades educativas de sus alumnos y con los enfoques de las asignaturas de la Educación Primaria</p>	No existe claridad en la expresión de las intenciones educativas, es confusa o no comprensible	Algunos elementos expresados en las intenciones educativas tienen claridad. Pueden existir algunos puntos que son confusos.	La mayor parte de las intenciones educativas son claras: están expresado lo que se quiere alcanzar y es unívoco.	Todas las intenciones educativas son claras: están expresado lo que se quiere alcanzar y es unívoco.
<p>Enfoque de la asignatura 2.2.3 Realiza una <i>intervención docente acorde con los aprendizajes esperados</i>, con las necesidades educativas de sus alumnos y con los enfoques de las asignaturas de la Educación Primaria</p>	Las actividades trabajadas durante la sesión no tienen ninguna relación con el enfoque de la asignatura dado que no se plantea ningún reto cognitivo, ni se emplean los conocimientos previos de los alumnos	Las actividades trabajadas durante la sesión tienen algunos rasgos que son parcialmente congruentes con el enfoque didáctico de la asignatura, se plantea un reto cognitivo y se indagan conocimientos previos, pero no se usan en las actividades	Las actividades trabajadas durante la sesión son congruentes con el enfoque didáctico de la asignatura, plantean un reto cognitivo que requiere del uso de los conocimientos previos de los alumnos, o un trabajo colaborativo, o la comunicación de resultados	Las actividades desarrolladas durante la sesión son totalmente congruentes con el enfoque de la asignatura; plantean un reto cognitivo que requiere el uso de conocimientos previos, trabajo colaborativo y comunicación de resultados
<p>Uso de los recursos 2.2.5 Utiliza <i>diversos materiales</i> para el logro de los propósitos educativos considerando las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto</p>	Usa solo los materiales disponibles en el aula, no busca recursos para expandir su habilidad. El maestro conoce algunas necesidades de los estudiantes, pero no pregunta sobre posibles recursos	Usa los materiales de la biblioteca, pero no busca recursos más allá de la escuela. El maestro localiza únicamente materiales y recursos que se encuentran disponibles dentro de la escuela	Usa textos de niveles variados, recursos de internet e invitados con experiencias de campo. El docente proporciona recursos que no se encuentran dentro del aula los cuales son aprovechados por los alumnos	El docente mantiene un registro de recursos de referencia que apoyan el aprendizaje y busca aprendizajes para fortalecer el conocimiento de los alumnos a través del empleo de recursos fuera del aula
<p>Valoración de necesidades 2.2.6 Utiliza <i>estrategias didácticas para atender la diversidad</i> asociada a condiciones personales, lingüísticas y culturales de los alumnos</p>	El docente no identifica las señales no verbales que manifiestan los alumnos indicando una dificultad con el desarrollo de las actividades propuestas. Por ejemplo, angustia en el rostro, falta de concentración, etc.	El docente identifica algunas señales no verbales manifestadas por los alumnos como dificultad para desarrollar alguna actividad, pero hace una intervención de manera general para tratar de solucionarlas	El docente identifica las señales no verbales de los estudiantes que presentan dificultades en el desarrollo de las actividades y trata de atenderlas de manera personal	El docente identifica las señales no verbales de cada uno de los estudiantes y las atiende de manera personal o general según se requiera, facilitando la comprensión de cada una de las actividades
<p>Atención a la diversidad 2.2.6 Utiliza <i>estrategias didácticas para atender la diversidad</i> asociada a condiciones personales, lingüísticas y culturales de los alumnos</p>	El docente da trato preferencial a los niños o ignora la diversidad en el grupo. Por ejemplo, no se atiende a algún niño o no se le intenta incorporar en las actividades.	El docente da un trato equitativo a algunos niños, a otros da un trato preferencial, o se intenta a incorporar a alumnos diversos a las actividades, pero sin éxito.	EL docente da un trato equitativo a la mayoría de los niños. Todos los alumnos se incorporan a las actividades.	El docente da un trato equitativo a todos los niños del grupo. Promueve el respeto a la diversidad y la utiliza la en las actividades que desarrolla. Todos los alumnos se incorporan a las actividades. Por ejemplo: con comentarios positivos hacia la diversidad, con formas de organizar a los alumnos, entre otras.
<p>Organización del espacio físico 2.4.1 Organiza los <i>espacios del aula</i> para que sean lugares propicios para el</p>	El acomodo del mobiliario dificulta que los alumnos vean y escuchen de forma adecuada al docente, no pueden observar el	El acomodo del mobiliario permite que algunos alumnos puedan ver y escuchar al docente y observar el pizarrón de forma adecuada, pero no se	El acomodo del mobiliario permite que la mayoría de los alumnos puedan ver y escuchar al docente y observar el pizarrón, así como desplazarse de	El acomodo del mobiliario permite a todos los alumnos ver y escuchar al docente y observar al pizarrón, así tener una movilidad adecuada para

² Este indicador no necesariamente se verá reflejando durante la observación, pero podrá ser verificado durante el análisis de las evidencias de la práctica docente a través de la planeación didáctica

aprendizaje de todos los alumnos	pizarrón ni formar equipos dentro del aula	cuenta con espacio adecuado para desplazarse dentro del aula, ni para formar equipos	manera fluida, pero no se pueden organizar equipos dentro del aula	desplazarse dentro del aula y realizar formaciones de equipos
Ambiente de trabajo <i>2.4.2 Desarrolla acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza en el aula, entre el docente y los alumnos</i>	El docente es irrespetuoso con los alumnos e ignora las faltas de respeto entre ellos, se observan sentimientos de dolor, incomodidad o inseguridad en los alumnos	La calidad de las interacciones es desigual, se observan faltas de respeto o insensibilidad ocasional, el docente intenta manejar este comportamiento, pero las relaciones entre los alumnos indican que no tiene éxito	Las interacciones son respetuosas en general, el docente responde con éxito a las conductas irrespetuosas, los alumnos participan voluntariamente y muestran respeto por el docente	El docente muestra conocimiento y preocupación por la situación de sus estudiantes, no se aprecian faltas de respeto, todos participan sin temor a humillaciones o burlas, el maestro respeta y alienta los esfuerzos de los estudiantes
Uso del tiempo <i>2.4.3 Utiliza el tiempo escolar en actividades que contribuyen al logro de los propósitos educativos en todos sus alumnos</i>	Se observan tiempos muertos (falta de actividad de los alumnos) durante las actividades o se encuentran descontextualizadas de la intención educativa	Se emplea el tiempo en algunas actividades solicitadas por el docente, aunque también se observan tiempos muertos o realizan actividades que no están vinculadas con la intención educativa	El tiempo es aprovechado en su mayoría para el desarrollo de las actividades propuestas por el docente, se observan pocos tiempos muertos, pero no actividades desvinculadas de la intención educativa	El tiempo es provechado en su totalidad en actividades solicitadas por el docente las cuales se desarrollan progresivamente para el logro de la intención educativa, no se observan tiempos muertos
Uso de la evaluación <i>2.3.1 Utiliza estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación que le permiten identificar el nivel de logro de los aprendizajes de cada uno de sus alumnos</i>	El docente no da indicaciones de cómo es un trabajo de alta calidad, no hace esfuerzo alguno por determinar si se comprendió el tema, no realiza retroalimentación o se hacen comentarios globales o dirigidos a un alumno, ni solicita a los alumnos que evalúen su trabajo o el de sus compañeros	Hay poca evidencia de que los estudiantes entiendan cómo se evaluará su trabajo, el docente monitorea la comprensión a través de un método sin obtener evidencia, la retroalimentación es vaga y sin orientación a la mejora, se observan intentos por involucrar a los alumnos en la evaluación propia o de un compañero	El docente hace que los estándares de alta calidad del trabajo sean claros para los alumnos y obtiene evidencia de la comprensión del estudiante. Los alumnos pueden evaluar su propio trabajo y realizar mejoras debido a la retroalimentación de manera específica y oportuna del docente	Los estudiantes comprenden claramente las características de un trabajo de alta calidad, el docente monitorea la comprensión a través del uso de estrategias para valorar la comprensión individual. Los estudiantes supervisan su desarrollo, pueden observarse comentarios específicos de varias fuentes enfocados en la mejora
Monitoreo <i>2.3.1 Utiliza estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación que le permiten identificar el nivel de logro de los aprendizajes de cada uno de sus alumnos</i>	No existe monitoreo del aprendizaje de los niños o es muy escaso.	El monitoreo se realiza a algunos alumnos o es esporádico. Con preguntas cerradas o que solo implican recordar. La docente solo recupera información, no ofrece información adicional.	El monitoreo se realiza a la mayoría de los alumnos. Existe un intercambio de información entre docente y alumno, cuando se requiere.	El monitoreo se realiza en varios momentos de la actividad y a todos los alumnos. Existe un intercambio de información entre docente y alumno, cuando se requiere.
Retroalimentación <i>2.3.1 Utiliza estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación que le permiten identificar el nivel de logro de los aprendizajes de cada uno de sus alumnos</i>	No se revisa el trabajo, se realiza una retroalimentación solamente valorativa. Por ejemplo: está bien, buen trabajo, o se pone un sello o marca de revisado.	Se revisa el trabajo se da una retroalimentación sólo en los aspectos que no se realizaron adecuadamente. La retroalimentación puede ser individual o grupal.	Se realiza una retroalimentación descriptiva de manera individual, haciendo énfasis en los logros y los aspectos a mejorar.	Se realiza una retroalimentación descriptiva y orientativa del trabajo. Se identifican los logros y aspectos a mejorar y se guía cómo podría avanzar en el desarrollo o los aprendizajes. Se propicia que los niños se den retroalimentación mutuamente, por ejemplo en equipos o binas.

Etapa 2: Trabajo de campo

Observación de la práctica

Se realizaron videograbaciones de las clases de cada uno de los docentes participantes para contar con un registro fiel de la práctica in situ. Las videograbaciones se realizaron durante el periodo comprendido por una sesión de clase (50 minutos aproximadamente) en tres diferentes ocasiones para cada uno de los casos seleccionados.

Recolección de evidencias de la práctica docente

Al final de la sesión de observación de la práctica y la entrevista final de cada sesión, se solicitó a los docentes brindar algunas evidencias del trabajo de la sesión, pues a través del análisis de la planeación didáctica, los materiales utilizados, los trabajos de los alumnos y los instrumentos de evaluación empleados durante la sesión se pretende construir una visión más completa de la práctica docente para determinar el nivel de desempeño en cada uno de los ejercicios analizados.

Aplicación de entrevistas

Se aplicó la entrevista inicial (cf. Anexo A. Guía de entrevista inicial) previo a la observación de la práctica docente, con el objetivo de conocer con anticipación la percepción que cada docente tiene sobre el proceso de evaluación promovido por el Servicio Profesional Docente, el proceso de construcción por el que pasó cada uno de ellos durante la redacción de los diferentes textos argumentativos del cual se esperaba identificar la existencia de factores incidentes en la accesibilidad y diseño universal de la prueba, así como también la utilidad que como profesionales de la educación perciben en este proceso de evaluación para el mejoramiento de su práctica.

La entrevista final (cf. Anexo B. Guía de entrevista final) se realizó después del proceso de observación de la práctica, dado que su finalidad consistía en explicitar algunos conceptos que no fueron visibles a través de la observación o el análisis de las evidencias, tales como las reflexiones que realiza el docente durante la programación de actividades de acuerdo a las necesidades que manifiestan los estudiantes, las adecuaciones que se realizan durante el proceso de intervención para cumplir con los objetivos de aprendizaje, la forma en que se valora el aprendizaje de los alumnos y la retroalimentación que se considera necesaria para ayudarlos a superar las dificultades en la construcción del aprendizaje.

Etapa 3: Análisis de la información. Después de la aplicación de las técnicas de obtención de información se obtuvieron datos tanto en texto, audio, video e imágenes los cuales fueron tratados de la siguiente manera:

- a) Concentración de información de los diferentes documentos
- b) Captura, transcripción y ordenamiento de la información en registros electrónicos
- c) Codificación de la información mediante categorías
- d) Integración de la información a través de la relación de categorías definidas y categorías emergentes

Después del trabajo de campo se realizó la transcripción de las entrevistas iniciales, con lo cual se obtuvo información necesaria para valorar el proceso de evaluación realizado por los docentes, así como identificar la existencia de factores que incidieran en el proceso de respuesta, como la accesibilidad y el diseño universal de la prueba en que participaron los docentes.

Una vez recolectada la información y reestructurada la rúbrica de evaluación, se procedió a procesarla para empatar la valoración a través de los cuatro niveles de desempeño que maneja el Servicio Profesional Docente. Para lograr lo anterior, fue necesario asignar una ponderación numérica a cada uno de los niveles de desempeño 1 para el nivel insuficiente, 2 para el elemental, 3 para el competente y 4 para el nivel sobresaliente y a través de estos puntajes se realizó una agrupación por descriptores y posteriormente se realizó un promedio para obtener el nivel de desempeño general de la observación de la práctica in situ.

El investigador analizó de manera personal cada una de las sesiones de clase que fueron videograbadas y asignó un puntaje en cada uno de los criterios de la rúbrica con lo cual se obtuvo un puntaje para cada una de las sesiones analizadas, estos resultados fueron promediados para obtener un puntaje global y de esta manera poder comparar el nivel de desempeño con la evaluación del Servicio Profesional Docente.

Etapa 4: Identificación de factores que influyen en la accesibilidad y diseño universal de la evaluación del SPD. Para el presente objetivo se realizó una entrevista inicial en la cual se rescató información sobre el proceso de evaluación y algunos de los factores que de manera particular consideraron los docentes que influyeron en la construcción de los productos solicitados por el SPD.

4.6 Consideraciones éticas

El presente trabajo de investigación, se considera de importancia debido a las consecuencias de alto impacto de la evaluación de permanencia, por lo cual se sustentará en la valoración del desempeño emitido tanto por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente como por una valoración in situ de la enseñanza que se realiza en el aula, lo cual puede traer consecuencias profesionales en la apreciación de la práctica de aquellos docentes que accedan a participar en la muestra, por lo cual, los datos personales permanecerán al margen del estudio y solo se hará referencia a nombres ficticios o categorías útiles para su análisis.

Durante la realización del estudio, no se realizó manipulación alguna de variables, sino una comprensión profunda de los procesos de enseñanza que se realizan en el aula, y de esta manera la comparación con el dictamen emitido por la autoridad a través de la evaluación de permanencia; con lo cual se espera identificar la presencia o ausencia de factores incidentes en el proceso de respuesta empleado en la prueba y a su vez la relación que este proceso guarda con una valoración de las prácticas de enseñanza.

En referencia a la valoración de la enseñanza, se tomarán en cuenta modelos de observación de la práctica empleados por las instituciones con mayor experiencia a nivel mundial, así como instrumentos realizados por otros investigadores, para construir una guía de observación acorde a las necesidades de nuestro país, las cuales serán adecuadamente referenciadas en su momento.

Capítulo 5. Análisis de datos

En el presente capítulo se presentan algunos de los primeros análisis de la información obtenida durante la etapa de recopilación de datos con el propósito de dar respuesta a las preguntas de investigación. Este capítulo está dividido en dos apartados principales, el primero de ellos referente al desarrollo de las prácticas docentes y el segundo relacionado con la percepción de los docentes sobre el proceso de evaluación al que se vieron sujetos.

5.1 Los casos de análisis

Para la construcción de los cuatro casos de análisis se consultaron varias fuentes de información que resultaron de la intervención realizada en el aula, como lo fueron las planificaciones de los docentes antes de cada una de las intervenciones, algunas producciones que realizaron los alumnos y la entrevista final que se realizó después de cada una de las intervenciones.

La valoración de las prácticas se realizó a partir de la concentración de los resultados para cada una de las tres diferentes observaciones de clase a través de los 17 criterios de la rúbrica que están relacionados con las dimensiones de intervención y evaluación del ejercicio docente, para lo cual también se emplearon las evidencias de aprendizaje, las planificaciones de los docentes y las entrevistas finales para hacer una triangulación de información que permitiera construir un juicio con más evidencia de la práctica.

Los criterios analizados fueron valorados en 4 diferentes niveles de desempeño denominados: Insatisfactorio, Básico, Competente y Destacado; a estos niveles a su vez se les asignó un valor ordinal: 1, 2, 3 y 4 respectivamente con la intención de realizar una concentración y análisis de tipo estadístico.

Para obtener el nivel de desempeño de cada uno de los docentes se promedió el resultado numérico obtenido en cada uno de los criterios valorados, con lo cual se obtuvo una media que posteriormente se asoció con alguno de los niveles de desempeño.

La comparación entre los niveles de desempeño obtenidos en la evaluación realizada por el Servicio Profesional Docente con el nivel otorgado en el presente estudio no puede ser considerada como una muestra representativa, ya que únicamente se incluyeron 4 casos de análisis.

5.1.1 Caso D1.

Como se mencionó en capítulos anteriores, el proceso de valoración de la práctica para cada uno de los casos de análisis consistió en la valoración de 3 intervenciones, las cuales fueron analizadas a través de una rúbrica analítica, a los resultados de cada intervención se les asignó un valor numérico con la intención de hacer un ordenamiento, concentración y tratamiento de la información de forma estadística de forma que se pudiera obtener un nivel de desempeño para cada caso.

Tabla 5

Resultados de práctica docente D1

	1a intervención	2a intervención	3a intervención	Promedio
Administración de la clase	3	2	3	3
Comunicación con los estudiantes	3	3	3	3
Recuperación de conocimientos previos	3	3	3	3
Interacción entre alumnos	3	3	3	3
Demanda cognitiva	3	3	3	3
Enfoque de la asignatura	3	3	3	3
Uso de técnicas de cuestionamiento y discusión	3	2	2	2
Uso de recursos didácticos	2	2	3	2
Conocimiento de los estudiantes	3	3	3	3
Atención a la diversidad	3	2	2	2
Organización del espacio físico	4	4	4	4
Ambiente de trabajo	3	3	3	3
Uso del tiempo	3	3	3	3
Uso de la evaluación	2	2	3	2
Monitoreo	3	3	3	3
Retroalimentación	3	3	3	3
Autoevaluación y monitoreo del aprendizaje	3	3	3	3

2.79

En la tabla 5 puede observarse en concentrado de las tres intervenciones realizadas por D1, donde se concentran los resultados tanto del análisis de cada una de sus prácticas, como del resultado que se obtiene al promediar el valor numérico asignado a un nivel de desempeño, de esta manera es posible determinar un resultado y asignar un nivel de desempeño a cada uno de los criterios manejados en la rúbrica de evaluación.

De igual forma, es posible apreciar al final de la tabla un valor numérico (2.79) que resulta de promediar los resultados de cada uno de los criterios de la rúbrica, con lo cual se obtiene un resultado global de la práctica, a lo cual se le determinó como nivel de desempeño del docente, es de esta manera que a D1 se le asignó un nivel de desempeño Competente.

Análisis de práctica docente D1.

Administración de la clase (competente)

La organización de la clase se realiza con base en el plan de trabajo diseñado el cual divide en tres diferentes momentos que denomina inicio, desarrollo y cierre de la sesión (Figura 1.1), la transición entre cada una de las actividades no presenta mayor dificultad, pero siempre debe ser dirigida y mediada por el docente, un caso opuesto es la distribución del material didáctico ya que cuando se requiere se intenta realizar una rutina previamente establecida o utilizada, pero ésta no siempre se lleva a cabo adecuadamente.

<p>INICIO: Comente en qué consisten la consigna 21. * Identifiquen la operación que podrían ayudar a determinar el resultado de los retos matemáticos. Estimen la forma de resolver a través del uso de suma o multiplicación. Realice las operaciones, compare resultados y registre. Reconozca la descomposición como una forma de realizar la multiplicación de dos cifras.</p>	
<p>DESARROLLO: * Analizar las situaciones de la página 48 y 49 en el cual han realizar el conteo de rectángulos, identifiquen la forma de realizar a través de operaciones, compare procedimientos. Observe el procedimiento que le señala su libro y defina si le facilita realizar este procedimiento. Reconozca la multiplicación como un proceso para realizar el conteo de las cuadrículas de forma más rápida. Comente sobre cuál es la característica de la información que se le presenta en la consigna 23 señale las instrucciones que le piden, determine la forma de reconocer el tamaño de los distintos objetos que se le muestran. Resuelva y compare resultados. Mencione el instrumento que le podría ayudar a determinar la longitud de determinados objetos, realice la medición de los objetos y compare.</p>	
<p>CIERRE: Compare longitudes una vez resultado su libro de la página 55 a la 58.</p>	
EVALUACIÓN	RECURSOS Y MATERIALES
<p>Conceptual: Identifica estrategias para realizar multiplicaciones de dos cifras.</p> <p>Procedimental: Realiza lecturas para resolver consignas.</p> <p>Actitudinal: Participa y corrige al resolver situaciones.</p> <p>RECURSO: -Observación, participación.</p>	<p>Libro de texto (pág. 47-58) Cuaderno de trabajo.</p>
<p>ADAPTACIONES DIDÁCTICAS: Identificar de forma oral el sistema decimal, a través de series unidades, decenas y centenas.</p>	
<p>REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA:</p>	
RUTA DE MEJORA	<p><input type="checkbox"/> En acuerdo en C.T.E.- Ejercicios del sistema decimal. <input type="checkbox"/> Análisis de textos mediante claves condicionantes.</p>

Figura 1.1 Secuencia didáctica D1

Como se aprecia en la Figura 1.1, las actividades de la secuencia didáctica se organizan en tres diferentes momentos de la clase, dichas actividades se encuentran redactadas con un verbo en tercera persona que parece hacer referencia a ciertas actividades que deberán realizar los alumnos durante la clase, no obstante, éstas parecen ser generales ya que no se observa la inclusión de algún aspecto que haga referencia a las características de los alumnos o del contexto en que se encuentran

inmersos, lo cual indicaría una falta de comprensión para diversificar la enseñanza (Shulman, 2005).

No obstante, al analizar el argumento del docente sobre el diseño de las actividades, se encuentra un apartado que llama la atención, pues en su discurso sostiene que las actividades que se trabajan en clase se contextualizan tanto al entorno de los alumnos como a las situaciones de que generan en clase.

...tuve que pensar en un contexto en el cual ellos se sintieran inmersos. Me enteré del niño de la fiesta, ayer regañe a un niño porque arrancó una hoja de su cuaderno y lo encontré escribiendo, estaba pidiendo disculpas porque no había ido a la fiesta, entonces dije: voy a aprovechar esta situación. Lo iba a regañar porque pensé que se iban a mandar papelitos con groserías u otras cosas así, pero vi que se trataba de otro asunto así que lo aproveché para dar el contenido. (D1)

Como puede apreciarse, las situaciones didácticas que se programan en el plan de clase son pensadas tanto en algunas características de los alumnos como en el contexto en que se encuentran inmersos, sin embargo, gracias a la habilidad del docente dicha situación inesperada es aprovechada para relacionarla con el aprendizaje esperado y tomada como punto de partida para comenzar la clase.

Otro aspecto relacionado con la administración de la clase son las instrucciones que brinda el docente a los alumnos, pues a pesar de que éstas permiten a los estudiantes involucrarse en el trabajo muchas veces deben ser repetidas en más de una ocasión, por lo cual no siempre permiten a los estudiantes participar de forma independiente o en equipos (Danielson 2013, SEP, 2017c).

Comunicación con los estudiantes (competente)

Con relación a la comunicación que se establece con los estudiantes se observa que el lenguaje empleado durante el desarrollo de la sesión es adecuado para la edad de los alumnos, aunque en ocasiones tiene que brindar algún tipo de explicación sobre ciertos conceptos que se abordan en el contenido ya que los alumnos no siempre poseen un nivel cultural adecuado para comprender todos los términos que se emplean (Danielson, 2013).

Durante el desarrollo de la sesión D1 brinda una serie de instrucciones a los alumnos para realizar las diferentes actividades que se tienen programadas en el plan de clase, tales instrucciones parecen ser sencillas y claras de entender, ya que el vocabulario empleado es comprendido por los

alumnos, además en caso de ser necesario, realiza una explicación de términos técnicos, esto facilita la realización de las diferentes tareas propuestas por la docente: “Ya usamos el 50, pero si lo multiplicó por 15 ¿Será lo mismo?, solitos en su cuaderno quiero ver que lo hagan” (D1), “Me subrayan por favor el nombre de la práctica social del lenguaje”(D1), “Saquen su libro de Ciencias Naturales”(D1), “Les voy a dar 10 minutos para que contesten las preguntas”(D1); a través de esta diversidad de instrucciones se propone a los estudiantes realizar ciertas tareas que aportarán en la adquisición del aprendizaje y la mayoría de ellos las realiza, pero sin dar alguna sugerencia para mejorarlas.

Las tareas que se proponen en clase son claras ya que siempre son realizadas por los alumnos, con la excepción de algunas ocasiones en que se debe repetir la instrucción en más de una ocasión. Por otro lado, es necesario considerar la importancia que tiene la exposición de los objetivos a aprendizaje en la dinámica escolar puesto que en algunas ocasiones no se hace una exposición clara a los alumnos sobre este aspecto.

Recuperación de conocimientos previos (Competente)

Durante la etapa de inicio de la sesión D1 se enfoca en realizar una indagación de los conocimientos previos de los alumnos, tal y como lo expresa en su plan de trabajo, aunque en esta dinámica de trabajo el cuestionamiento es una de las herramientas principales, aunque las preguntas no siempre se encuentran alineadas con las actividades de la secuencia didáctica o con el objetivo de aprendizaje (Danielson, 2013).

Durante las tres clases observadas D1 inicia exponiendo el tema que se abordará en la sesión, posteriormente realiza una indagación de los conocimientos previos que tienen los alumnos respecto a éste, en este punto surge una situación interesante, pues al contrastar el plan de clase que se proporcionó con las actividades, se encuentran algunas variaciones significantes, ya que en el plan de clase se expresaban actividades de inicio sencillas como: “Identifiquen la operación que podría ayudar a determinar el resultado de los retos matemáticos”, pero al observar la videograbación y comparar lo que sucede en clase, tal actividad se ejecuta mediante otra serie de actividades más específicas.

D1: Vamos a empezar la resolución de multiplicaciones a partir de la organización de una fiesta. ¿Qué se ocupa en una fiesta?

A: (Hablan al unísono) globos, piñata, pastel, etc.

D1: Levanten la mano uno por uno. ¿Quién organiza las fiestas?

A: Mamá

D1: (Escribe en el pizarrón) Mamá organizará una fiesta. ¿Qué va a hacer mamá para organizar esa fiesta?

A: Invitar

D1: Primer paso (escribe en el pizarrón) se necesita invitados, segundo paso ¿qué más se ocupa?

A: Globos

D1: Globos (escribe en el pizarrón)

A: Brincolín

D1: Brincolín (escribe en el pizarrón) ¿Qué más se necesita?

A: Invitaciones

D1: Invitaciones (escribe en el pizarrón)

A: Dulces

D1: Dulces (Escribe en el pizarrón) Hasta ahí le voy a dejar. Yo el día de ayer vi que alguien le estaba pidiendo disculpas a uno de sus compañeros porque no había ido a la fiesta. ¿Cuántos invitados creen que haya invitado este niño?

A: 50 niños

D1: Vamos a ponerle 50 personas (Escribe 50 personas después de los invitados en el pizarrón) ¿Con cuántos globos creen que quedaría bien decorado?

A: 60

D1: ¿Quiénes de ustedes han organizado una fiesta? (Cuenta los alumnos que levantaron la mano) 14, entonces, si 14 niños han organizado una fiesta y han invitado a 50 personas ¿Cuántas personas en total han ido a las fiestas?, ¿Qué operación se puede hacer?

A: Por, porque se tiene que repetir

D1: (Repite la oración del alumno), más ¿por qué?

A: Porque van a ser más niños

D1: A ver, son 14 niños, su compañera me ha dicho que su mamá si ha organizado fiestas e invitó a 50 personas, la segunda mamá invitó a otros 50. ¿Será suma?, 50 (señala a una alumna), 50 (señala a otra alumna), 50 (continúa señalando alumnos diferentes), 50, 50, 50, 50. ¿Hacemos suma o hacemos multiplicación?

A: Multiplicación.

Como puede apreciarse en el diálogo anterior, se parte del planteamiento de una problemática sobre la organización de una fiesta de cumpleaños para exponer una situación real en la cual los estudiantes puedan hacer uso de diversos cálculos para resolver multiplicaciones, sin embargo, de esta actividad se desprenden otra serie de instrucciones más específicas que aparentemente guían al estudiante para el logro del objetivo de aprendizaje. En esta parte también es importante notar que a pesar de que los alumnos cuentan con la referencia del tema que se abordará, no lo relacionan

directamente con las actividades, pues algunos alumnos creen que la operación adecuada para dar solución al planteamiento del docente será la suma, pareciera ser que no logran establecer una relación entre el tema y la situación didáctica planteada.

Interacción entre alumnos (competente)

Con relación a la interacción entre los alumnos, se logra que gran parte de los estudiantes se involucren activamente en la clase al promover una interacción en plenaria que, si bien generalmente se da entre maestro y alumno, en ocasiones las aportaciones de los compañeros se ven enriquecidas o cuestionadas por otro integrante del grupo (SEP, 2017c, Shulman, 2005), esta dinámica de trabajo permite a los estudiantes estar enfocados y concluir todas las actividades de la secuencia didáctica.

No obstante, en los marcos para la enseñanza se considera necesario promover la interacción colectiva entre los alumnos de distintas formas ya sea en parejas o grupos pequeños que permitan un involucramiento activo de todos en las diferentes actividades que se abordan, ya que durante las tres clases observadas todas las actividades que se desarrollaron fueron trabajadas de forma individual, a pesar de que se puede ver a la mayor parte del grupo involucrado en las actividades, no se brinda un espacio a los alumnos para que puedan trabajar de manera colaborativa debido al comportamiento de los alumnos.

Es un grupo que no sabe trabajar por equipos, es muy complicado y muy ruidoso, hablan y gritan mucho, tengo como cuatro o cinco niños que generan demasiados conflictos por lo cual los tengo ubicados en los extremos, entonces al trabajar en equipos no terminan sus procesos, los inician, pero se la pasan platicando, por lo cual trato de trabajar en forma individual y si veo que la mayoría comprendió la actividad, procedo a trabajar en equipos. (D1)

Como puede apreciarse en la argumentación D1 expone que el trabajo en equipos no es necesario, ya que realizar una actividad con esta forma de organización resultaría contraproducente y posiblemente terminaría con más de una actividad inconclusa, por lo cual D1 justifica que el trabajo individual es la mejor forma de trabajo pues puede percatarse de cada una de las conductas de los alumnos y sobre todo vigilar los procesos que están realizando con las diferentes actividades que se abordan durante la clase.

Demanda cognitiva (competente)

Las tareas de aprendizaje que se proponen en el plan de clase permiten que los alumnos ejerciten varias tareas cognitivas distintas, pues mientras que por un lado necesitan recordar algunos procedimientos previamente analizados como lo es la ejecución de una operación matemática, por otra parte, también es necesario comprender de qué se trata la problemática planteada por el docente para que luego se realice un análisis de posibles soluciones poniendo en juego la aplicación de procedimientos que finalmente tendrán que ser evaluados para verificar su utilidad.

Entre las diversas sesiones y actividades observadas se pudo rescatar una variedad de tareas con diferente nivel de demanda cognitiva, pues se encontraron desde aquellas en las que solo se requiere memorizar o recordar un dato como es el caso de una lectura que realizan sobre el cuento del principito “¿Qué hacía el principito?”(D1), “¿Qué era el principito?”(D1), hasta pasar por aquellas que requieren de la memorización o repetición de procedimientos “¿Cómo se hace la multiplicación?” o la aplicación de estos en una situación didáctica “si 14 niños han organizado una fiesta y han invitado a 50 personas ¿Cuántas personas en total han ido a las fiestas?”(D1), aunque todavía hace falta llegar al punto que los alumnos sean capaces de representar y crear situaciones problemáticas en las que puedan aplicar ciertos procedimientos.

Enfoque de la asignatura (competente)

Las actividades que se proponen en la secuencia didáctica son congruentes con el enfoque de la asignatura ya que independientemente de que se trabaje en el campo de forma de lenguaje y comunicación o el de pensamiento matemático siempre se plantea un reto cognitivo que incita a los alumnos a emplear sus conocimientos previos para resolverlo, sin embargo, no se brinda espacio para que los alumnos trabajen de forma colaborativa ya que se prefiere trabajar de forma individual o en plenaria, aunque si se brinda un pequeño espacio para hacer una comunicación de resultados (SEP, 2017c).

En palabras de D1 las actividades propuestas son adecuadas para atender el enfoque de la asignatura “porque busco que los niños intervengan mucho, que ellos mismos se cuestionen sobre los pasos a seguir y la actividad está propuesta dentro del programa que me dice la secuencia que debo llevar”(D1), es decir, considera que las actividades atienden al enfoque porque los alumnos pueden intervenir aunque trabajen de manera individual y de esta forma reflexionen sobre los procesos que se analizan en clase, pero lo que se considera más importante es que se le da seguimiento al programa de estudios propuesto.

Uso de técnicas de cuestionamiento y discusión (básico)

Las preguntas que emplea el docente durante la clase son de tipo convergente, aunque en ocasiones también utiliza algunas abiertas, pero la mayoría tienen una sola respuesta correcta; sería conveniente invitar a los alumnos a reflexionar y utilizar sus respuestas para profundizar en su entendimiento (Danielson, 2013).

Dentro de la dinámica de clase el cuestionamiento es una práctica constante, este generalmente proviene del docente y es dirigido hacia los alumnos mediante diversas estrategias, pues en algunos casos se lanza una pregunta al aire que puede ser contestada por cualquier alumno “¿Quiénes de ustedes han organizado una fiesta?”(D1) o en otros casos son dirigidas hacia un alumno en particular, pero en ambos casos se solicita a los alumnos que justifiquen su razonamiento

D1: A ver Julio, arriba ¿Por qué dio 600?, ¿Qué hizo?

Julio: Está multiplicando por 10

D1: Julio ¿Qué multiplicó?

Julio: 6×1

D1: ¿ 6×1 ?, y luego ¿qué hizo?, observa los números

Julio: Le agrego los ceros

D1: Muy bien, gracias

Como puede observarse en el ejemplo anterior, D1 solicita a uno de sus alumnos que justifique el resultado que dio de multiplicar 60×10 , con lo cual el alumno argumenta que solo tuvo que multiplicar 6×1 , a lo cual se le vuelve a cuestionar y se le pide que observe nuevamente los números para que analice que el resultado que dio no coincide con lo que se encuentra escrito en el pizarrón, tal situación lo hace reflexionar que hacía falta agregar los ceros de ambas cifras para completar el proceso de multiplicación por múltiplos de 10.

Como se puede apreciar en el ejemplo anterior, cuando los alumnos responden una pregunta D1 pide que expliquen su razonamiento, aunque solo algunos intentan hacerlo, sería conveniente involucrar a todos los alumnos en la discusión e incitarlos a justificar sus razonamientos (Danielson, 2013).

Uso de recursos didácticos (básico)

En la dinámica de la clase se observa un uso limitado de los recursos disponibles cuando podrían emplear varios de ellos de forma extensa e imaginativa para apoyar el proceso de enseñanza (Danielson, 2013; SEP, 2017c).

Para el desarrollo de las actividades en las diferentes sesiones observadas solo se hizo uso de un libro del rincón como apoyo para contextualizar a los alumnos en el tema de los animales y a partir de allí comenzar a preguntar sobre las distintas formas de respiración que conocían en algunos de ellos, al cuestionar sobre el uso de recursos didácticos D1 comentó que solo se analizó una parte de la clase y faltaba la conclusión de ésta donde se haría uso de otros recursos.

Ahorita se trabajó solo con el libro de texto porque lo tienen a la mano, pues el tema me quedó a medias, me faltan algunas actividades en las que los mismos niños van dando la pauta, dicen en Google, o preguntando a otros maestros, entonces a partir de allí ellos van investigando en otras fuentes (D1)

D1 expresa que la observación que se hace de la clase es solo una parte de un conjunto de actividades que se abordarán en el tema que se está trabajando, por lo cual no es posible observar todos los recursos que se emplearán, pues las actividades que se trabajarán posteriormente requerirán que los alumnos realicen investigación en diversas fuentes para complementar la información que se les ofrece en el aula.

A pesar de contar con algunas tecnologías de la información y comunicación dentro del salón de clase se observa un uso limitado de ellas, ya que pareciera que el pizarrón es una herramienta principal de enseñanza debido a que no se emplea ningún otro recurso como puede apreciarse en la figura 1.2, cuando los marcos para la enseñanza sugieren que se empleen los recursos disponibles de forma más extensa e imaginativa

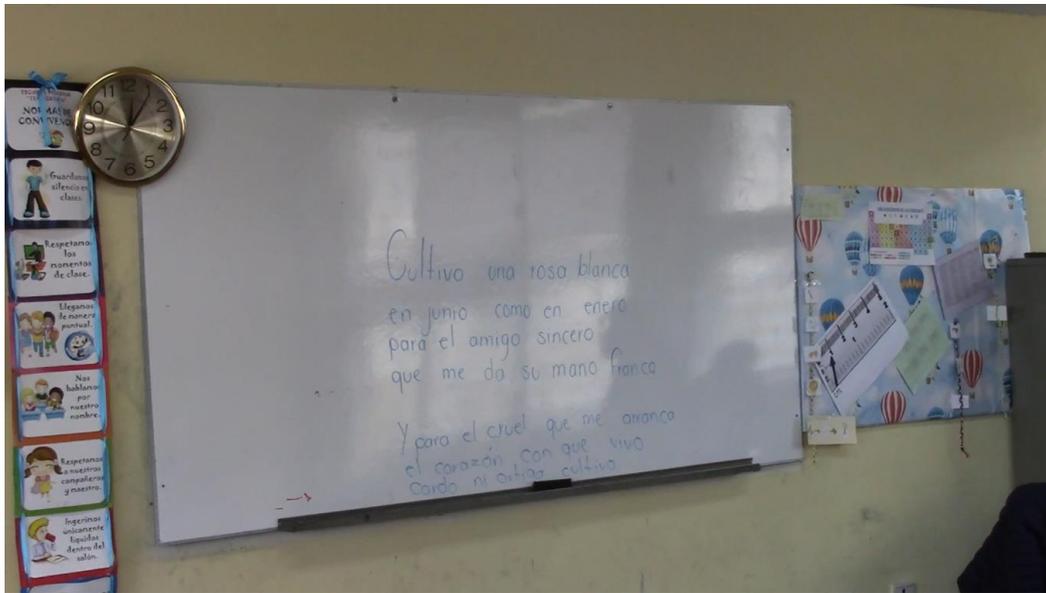


Figura 1.2 Uso del pizarrón como herramienta de enseñanza

Conocimiento de los estudiantes (básico)

La clase es dirigida para enseñar a todo el grupo, pareciera que no existe conciencia de los diferentes niveles de habilidad de los alumnos, pues no se aprecian métodos para hacer una valoración de ellos y diseñar una instrucción acorde a las diferentes necesidades (Danielson, 2013), sin embargo, en el desarrollo de las actividades D1, reconoce algunas de las dificultades que enfrenta con su grupo, pues reconoce con anticipación casos de alumnos que presentan algún obstáculo para su aprendizaje.

...en el caso de Gabriel tiene problemas de direccionalidad en la escritura y es bueno para matemáticas de forma oral, pero no puede realizar o explicar un proceso, entonces como que ya venían identificados desde primero, ya tenía el antecedente, después cuando hice el diagnóstico empecé a hacer valoraciones... (D1)

En el caso anterior, D1 manifiesta tener conocimiento de sus alumnos, pues identifica un caso particular que presenta problemas de direccionalidad y de argumentación sobre los procesos empleados para resolver una situación, no obstante, en el desarrollo de la práctica no se aprecia una diversificación de actividades para atender esta particular situación, pues las instrucciones parecen ser dirigidas para todo el grupo “Les voy a dar 10 minutos para que contesten las preguntas”(D1) y se preocupa por dar un trato equitativo a todos los alumnos del grupo.

En las actividades se propicia una participación de la mayoría, aunque no se emplea este ejercicio de apreciación de la diversidad en diferentes formas de organización de los alumnos, pues

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aunque algunos llegan a manifestar señales no verbales de dificultad para realizar algunas actividades (gestos de desagrado o frustración), D1 intenta solucionarlas con una intervención de forma general, es decir, no se aprecia una diferencia para orientar la comprensión cada uno de los estudiantes que se atiende de manera personal o general según sea el caso (Danielson, 2013; SEP, 2017c).

Atención a la diversidad (básico)

D1 busca dar un trato igualitario a todos los alumnos, aunque parte de esta dinámica consiste en tratar a todos de la misma manera por lo cual no se consigue diversificar las actividades para atender las diferentes necesidades, los marcos para la enseñanza sugieren incorporar a todos los alumnos en las diferentes actividades dando un trato equitativo promoviendo el respeto con comentarios positivos y diferentes formas de organización del grupo (Danielson, 2013).

Organización del espacio físico (destacado)

El contexto en que se observaron las diferentes sesiones de trabajo consistió en un aula de clases con 36 bancas acomodadas en 6 filas de 6 alumnos cada una, todas ellas orientadas hacia el frente del pizarrón, con lo cual se aprecia una buena visión del pizarrón desde todos los ángulos y obviamente una buena audición del docente, parece ser que se buscó la mejor forma de aprovechar el espacio y el mobiliario para que todos los alumnos tengan las mismas posibilidades de aprendizaje.

Ambiente de trabajo (competente)

El docente brinda un trato respetuoso a los alumnos y responde con éxito a las conductas inadecuadas por parte de ellos, de manera general se observa una participación voluntaria y respeto por las participaciones de los compañeros (Danielson, 2013; SEP, 2017c), solo falta instalar este ambiente de trabajo respetuoso en el cual no se den faltas de respeto y todos puedan participar sin temor a humillaciones y burlas sin la participación del docente.

Con respecto al ambiente de trabajo dentro del aula, se observa un trato respetuoso entre los alumnos y la maestra, no se observan faltas de respeto entre los alumnos del grupo o hacia la maestra, lo cual genera un ambiente propicio para que se dé la participación voluntaria; por el contrario, es necesario mediar la situación para dar la oportunidad de hablar a los compañeros ya

que todos quieren participar al mismo tiempo y hablan sin pedir antes la palabra, es decir, el ambiente es propicio para generar la participación pero hace falta organizarla para escuchar las intervenciones de sus compañeros.

D1: Si 14 personas han organizado una fiesta, e invitan a 50 personas, ¿Cuántas personas han asistido a una fiesta?, ¿Qué operación se puede hacer?

A: más, más (comienzan a hablar varios alumnos al unísono)

D1: shh, levanten su mano (Da la palabra a un alumno)

A: por, porque se tiene que repetir.

D1: por, porque se tienen que repetir (Da la palabra a otro alumno).

A: más, porque son más niños.

Uso del tiempo (competente)

El tiempo de la sesión de clase es aprovechado en su mayoría en el desarrollo de las actividades propuestas en el plan de clase, a pesar de que se observan algunos tiempos muertos ninguna de las actividades está desvinculada con los objetivos de aprendizaje (Danielson, 2013; SEP, 2017c).

A pesar de que no se contaba con un tiempo establecido en el plan de clase, las actividades se concluyeron por completo en un tiempo promedio a los 50 minutos, se observan pocos tiempos muertos en las diferentes sesiones, pero éstos usualmente se deben a que se tienen que esperar a que algunos alumnos completen las actividades ya que todas y cada una de ellas son necesarias para el logro del objetivo de aprendizaje.

Uso de la evaluación (básico)

Para realizar la evaluación de los alumnos el docente obtiene evidencia de sus trabajos, pero no se observa el empleo de criterios de calidad para hacer una valoración de su progreso en el aprendizaje (Danielson, 2013; SEP, 2017c), los marcos para la enseñanza sugieren emplear criterios que sean claros para los alumnos y empleados por el docente como evidencia del progreso de aprendizaje.

Con relación a la evaluación que se realiza, D1 no manifiesta de forma explícita los criterios de evaluación que empleará para valorar cada una de las producciones de los estudiantes, pues éstos no se ven plasmados en un instrumento de evaluación, sin embargo, se observa que en las diferentes sesiones se hace mención oral de aquello que deberá revisarse en cada uno de los trabajos realizados.

Hagan el favor de pasar su libreta a su compañero. Observen que tal le fue en su trabajo. ¿trabajó o no trabajo?, ¿hizo procedimientos?, ¿puso título?, ¿está ordenado el trabajo?, ¿hizo todas las operaciones?, ¿uso mayúsculas?, ¿uso acentos?... (D1)

El apartado anterior pone de manifiesto que, si bien no se explicitaron los criterios de evaluación previamente a los alumnos, al final de la sesión se solicita intercambiar las libretas entre los compañeros para hacer una revisión del trabajo, en este punto se hacen explícitos de forma verbal los diferentes criterios que se valorarán en los trabajos, es decir, D1 no presenta los criterios de evaluación de forma escrita, pero sí de forma verbal al final de la sesión.

Monitoreo (competente)

El docente realiza un monitoreo constante con la mayor parte de los alumnos del grupo, durante este proceso se da un intercambio de información entre docente y alumno cada que es necesario (Danielson 2013, SEP, 2017c), los marcos para la enseñanza sugieren realizar esta actividad con todos los alumnos del grupo en varios momentos de la actividad.



Figura 1.3 Monitoreo de los alumnos D1

Como puede apreciarse en la figura 1.3, D1 realiza un monitoreo constante de todos los alumnos del grupo hace un recorrido por todos los pasillos que quedan entre las filas observando los cuadernos y trabajos, en caso de ser necesario dirige la participación hacia los alumnos que se distraen o requieren reflexionar alguna de las actividades para lograr comprenderla, en ocasiones se queda al fondo del aula mientras alguno de ellos está en el pizarrón, de esta manera observa a aquellos que generan más desorden.

Retroalimentación (competente)

Durante la retroalimentación, el docente brinda una orientación específica y oportuna, aunque ésta se dirige de la misma forma para ciertos grupos de alumnos y generalmente proviene del docente, sería conveniente que también se enfocara a la mejora y que fuera de diferentes fuentes (Danielson, 2013).

La retroalimentación que se brinda en el aula es crucial para superar los obstáculos de aprendizaje, D1 expresa que la forma más sencilla de identificar a los alumnos que la requieren es por medio de la observación pues en sus palabras “usualmente se distraen muy fácil”.



Figura 1.4 D1 Retroalimentación brindada por D1 a un alumno

En la figura 1.4 puede observarse a D1 brindando retroalimentación a un estudiante que presentó dificultades para resolver la multiplicación de 50×5 , para lo cual se acercó a él e intervino de la siguiente manera.

D1: A ver, 5×5

A: 20

D1: 5×5 son 25, 5×4 nos da 20

A: entonces son 250

El ejemplo anterior expone la forma en que D1 retroalimenta a sus alumnos, pues en primer lugar solicita que pase al frente para resolver una multiplicación y posteriormente cuestiona los resultados que obtiene, en este caso también se apoya de los otros alumnos quienes apoyan con las respuestas de las multiplicaciones, además en un punto, es necesario corregir la multiplicación de 5×5 para que pueda llegar al resultado.

Autoevaluación y monitoreo del aprendizaje (competente)

Durante la realización de las producciones de los alumnos, el docente los invita a evaluar su propio trabajo y hacer mejoras, que la mayoría de ellos realiza, en los marcos para la enseñanza se sugiere establecer una cultura de evaluación en la que fueran los propios alumnos quienes monitorearan su propio entendimiento como resultado del trabajo individual (Danielson, 2013).

Al final de la sesión, los alumnos del grupo intercambian sus cuadernos y realizan una revisión del trabajo con los criterios mencionados por D1, aunque como puede apreciarse en la figura 1.5, estos no son empleados para la revisión, dado que fueron expuestos de manera oral, es posible que no hayan alcanzado a rescatarlos para valorar el trabajo de sus compañeros.

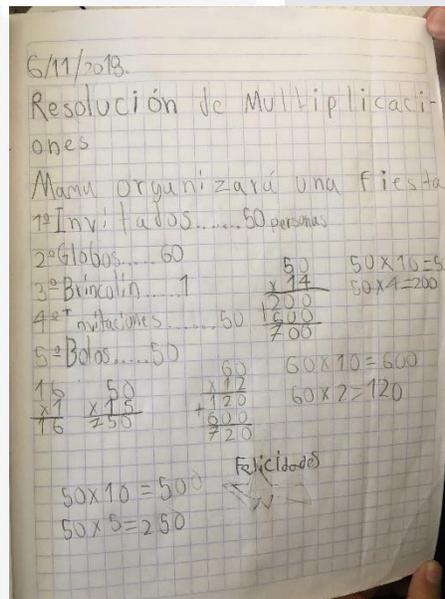


Figura 1.5 Producto realizado por alumno del grupo

Conclusión del caso D1.

D1 es un docente con 17 años de experiencia en el servicio que obtuvo un nivel de desempeño “bueno” en la evaluación realizada por el SPD, resultado similar al obtenido por la valoración de la práctica in situ, ya que el promedio global obtenido fue de 2.71, con lo cual se asigna un nivel de desempeño “competente”.

Durante la entrevista inicial D1 manifestó que el proceso de evaluación promovido por el SPD fue un trabajo minucioso ya que al preguntas de andamiaje que se empleaban en la construcción del texto argumentativo generaban un proceso de reflexión que permitía conocer más al grupo, de manera que se promovía un mejor ambiente de trabajo con actividades acordes tanto con el aprendizaje esperado como con las necesidades de los alumnos.

La percepción de D1 sobre el proceso de evaluación docente hace referencia a la existencia de una semejanza entre la valoración de la práctica y el proceso de evaluación realizado por el SPD, pues el hecho de realizar una reflexión sobre la práctica supone en primer lugar ejecutar un plan de clase el cual fuera sujeto de análisis, lo cual también se llevó a cabo durante la presente investigación.

Otro aspecto similar en ambos procesos de valoración fue la relación que ambos guardan con la práctica cotidiana que realizan los docentes, puesto que a pesar de que el SPD promovía la construcción de un proyecto de enseñanza que diera cuenta del ejercicio desarrollado en el aula, D1 considera que este proceso en efecto es un claro reflejo de aquello que desarrollaba en su práctica.

Sí es lo que hice, y se tiene que sustentar aparte con palabras adecuadas en el proyecto, pues se tienen que reflejar dentro de la evaluación las desventajas que tuve y qué podría mejorar..., en cierta forma, si se vio reflejado y también se vieron mis carencias... (D1)

En el discurso anterior D1 afirma que aquello plasmó en el proyecto de enseñanza corresponde a lo que realizó dentro del aula, además dicho ejercicio le permitió realizar una introspección para identificar algunas carencias que logra identificar durante el análisis de su práctica.

No obstante, durante el desarrollo de las producciones solicitadas para dar cumplimiento a la evaluación D1 enfrentó algunos aspectos que obstaculizaron el proceso para dar respuesta a la prueba en primer lugar debido al manejo de la plataforma digital habilitada para dicho fin.

...tuve que repasar dos veces la guía técnica, incluso preguntar a otros maestros cómo subir. A la hora de subir fotos, estaba confuso porque decía etapa uno, luego subir la información de la fotografía, luego decía etapa dos y no sabía si subir la información o también las fotografías al mismo tiempo...(D1)

Como puede apreciarse en el discurso anterior, la solicitud de diferentes evidencias en un mismo espacio provocó una confusión en la instrucción, pues no se tenía la certeza de emplear uno u otro orden para completar dicho apartado.

Otro aspecto que de acuerdo con D1 definió su resultado fue la construcción del texto argumentativo ya que no solo implicó la redacción de aquello que sucedía dentro del aula, sino que también fue necesario explicar aquello con un lenguaje más técnico, que para este caso en particular fue necesaria la consulta de documentos relacionados con teorías educativas.

...la forma de redactar, porque me permitía hacer una reflexión de mi práctica entonces tenía que documentarme, leer, tener palabras precisas para especificar lo que se me pedía en cada pregunta, entonces requería en más que nada leer y actualizarme sobre documentos que se supone que ya tenía dominados desde la normal (D1).

Una parte interesante que marcó la diferencia entre la valoración realizada por el SPD fue el hecho de rescatar las interacciones que se realizaban dentro del aula, ya que como parte de este ejercicio pudo observarse que las actividades puestas en marcha dentro del aula son más complejas de lo que se marcan en el plan de clase, pues de una actividad descrita en el plan, se desprendieron varias que atendían el mismo objetivo, pero no se mencionaban en el documento; por otro lado, en el uso que se le da a la evaluación se genera un área de oportunidad, ya que los criterios empleados para calificar las producciones de los alumnos solo son brindados de forma oral, lo cual provocó una heterogeneidad de valoraciones debido a que no todos lograron recordar qué se debía valorar en cada producción.

5.1.2 Caso D2.

En la tabla 6 se presentan los resultados obtenidos por D2, después de realizar una valoración mediante la rúbrica de evaluación de cada una las tres sesiones de clase que fueron observadas.

Tabla 6.

Resultados de práctica docente D2

	1a intervención	2a intervención	3a intervención	Promedio
Administración de la clase	3	3	3	3
Comunicación con los estudiantes	3	3	3	3
Recuperación de conocimientos previos	3	3	3	3
Interacción entre alumnos	4	4	4	4
Demanda cognitiva	3	3	4	3
Enfoque de la asignatura	3	3	4	3
Uso de técnicas de cuestionamiento y discusión	3	3	3	3
Uso de recursos didácticos	3	2	3	3
Conocimiento de los estudiantes	3	3	3	3
Atención a la diversidad	3	3	3	3
Organización del espacio físico	4	4	4	4
Ambiente de trabajo	4	4	4	4
Uso del tiempo	4	4	4	4
Uso de la evaluación	2	3	3	3
Monitoreo	3	3	4	3

Retroalimentación	3	3	4	3
Autoevaluación y monitoreo del aprendizaje	3	3	4	3
			Promedio	3.15

En la tabla 6 puede observarse el concentrado de las tres intervenciones realizadas por D2, con los resultados tanto del análisis de cada una de sus prácticas, como del resultado que se obtiene al promediar el valor numérico asignado a un nivel de desempeño, de esta manera es posible determinar un resultado general y asignar un nivel de desempeño a cada uno de los criterios manejados en la rúbrica de evaluación.

De igual forma, es posible apreciar al final de la tabla un valor numérico (3.15) que resulta de promediar los resultados generales de cada uno de los criterios de la rúbrica, con lo cual se obtiene un resultado global de la práctica, a lo cual se le determinó como nivel de desempeño del docente, es de esta manera que a D2 se le asignó un nivel de desempeño Competente.

Análisis de práctica docente D2.

Administración de la clase (competente)

La organización de la clase se realiza con base en el plan de trabajo diseñado el cual divide en tres diferentes momentos que denomina inicio, desarrollo y cierre de la sesión, la transición entre cada una de las actividades no presenta mayor dificultad, pero siempre debe ser dirigida y mediada por el docente, un caso opuesto es la distribución del material didáctico ya que cuando se requiere se intenta realizar una rutina previamente establecida o utilizada, pero ésta no siempre se lleva a cabo adecuadamente (Danielson, 2013).

Las actividades que se describen en el plan de clase se encuentran separadas en tres diferentes momentos, cada una de ellas incluye un verbo que expresa la acción que deberá realizarse, algunas veces éste se encuentra en su forma infinitiva y otra se redacta en segunda persona; pareciera que se trata de hacer una diferencia entre las acciones que deberá realizar el docente de las que realizarán los alumnos.

SECUENCIA DIDÁCTICA
<p>INICIO</p> <p>Planteamiento y resolución de un problema que implique el uso de la tabla de multiplicar del 8.</p>
<p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Formar equipos de 2 a 3 alumnos -Dos alumnos resolverán el ejercicio y uno hará el papel de cajero. -Entregar a los participantes de cada equipo una hoja que este dividida en 4 filas con 5 recuadros cada una. -Cada recuadro tendrá una operación. -Resuelve mentalmente o usando el algoritmo las operaciones planteadas una a una. -Acude con el cajero(a) designado con anterioridad para que le revise la operación que vaya resolviendo, en caso de ser incorrecta el cajero le dirá que no tiene ningún resultado como ese y regresará a corregir. -El cajero entregará a su compañero(a) una pieza de rompecabezas con el resultado de acuerdo con la operación que vaya solucionando de manera acertada e irá anotando un punto por operación. -Pega la pieza en el recuadro al que corresponda el número, así procederá en todas las operaciones hasta terminar de armar el rompecabezas. -Ilumina la figura formada. -Gana aquel que haya terminado de armar e iluminar primero.

Figura 2.1 Elementos de la secuencia didáctica D2

Como puede apreciarse en la figura anterior, las actividades de la secuencia se dividen en dos diferentes momentos, en este apartado solo se presentan el inicio y desarrollo de la sesión, en el primer momento solo se manifiesta el planteamiento de una situación problemática, aunque no es posible apreciar si dicha situación es o será acorde a las características de los alumnos o del contexto en que se encuentran inmersos.

Otro aspecto relacionado con la administración de la clase son las instrucciones que brinda el docente a los alumnos, pues a pesar de que éstas permiten a los estudiantes involucrarse en el trabajo muchas veces deben ser repetidas en más de una ocasión, por lo cual no siempre permiten a los estudiantes participar de forma independiente o en equipos (Danielson, 2013).

Comunicación con los estudiantes (competente)

Con relación a la comunicación que se establece con los estudiantes, se observa que el lenguaje empleado durante el desarrollo de la sesión es adecuado para la edad de los alumnos, aunque en ocasiones tiene que brindar algún tipo de explicación sobre ciertos conceptos que se abordan en el contenido ya que los alumnos no siempre poseen un nivel cultural adecuado para comprender todos los términos que se emplean (Danielson, 2013).

Las tareas que se proponen en clase son claras ya que se observa que son realizadas por los alumnos, con la excepción de algunas ocasiones en que se debe repetir la instrucción en más de

una ocasión (Danielson, 2013). De acuerdo con los marcos para la enseñanza sería necesario considerar la importancia que tiene la exposición de los objetivos a aprendizaje en la dinámica escolar puesto que en algunas ocasiones no se hace una exposición clara a los alumnos sobre este aspecto.

Durante el desarrollo de las actividades de las sesiones observadas, D2 brinda a los alumnos una serie de instrucciones que les permiten saber tanto la acción que deben realizar, como el producto que se requiere de ésta, parece que tales instrucciones son sencillas y fáciles de entender ya que son realizadas por los alumnos, posiblemente esto también se deba a que se emplea un vocabulario adecuado para su edad, además en caso de ser necesario se realiza una explicación de los términos que no se entienden.

D2: Les voy a dar tres hojas para cada equipo, una hoja está dividida en cuatro columnas, con cinco operaciones cada una, va a consistir en resolver operaciones básicas: suma, resta, multiplicación y división. La otra hoja consta de los resultados, es la misma, pero ya resuelta, esta hoja la va a tener alguien que vamos a nombrar “cajero” y la otra hoja son los resultados de las operaciones, pero esta la vamos a recortar en tarjetitas, ésta también la va a tener el cajero, ¿en qué va a consistir?

A: Profe, una pregunta ¿el cajero va a ser para todo el grupo?

D2: No, cada equipo va a tener su propio cajero. Los otros dos niños del equipo van a resolver las operaciones, pero no las van a resolver al mismo tiempo, vamos a resolver la primera, cuando resuelva la primera voy a ir con mi cajero, si tienen el resultado correcto el cajero les va a dar la tarjetita para poderla pegar en la otra hojita, hasta que resuelva la primera operación me van a dar la primera parte de mi rompecabezas, no voy a poder resolver la otra hasta que tenga bien la primera, el cajero debe estar bien atento a que no tengan procedimiento las demás operaciones... Si la operación está mal me va a decir el cajero “No tengo tarjetas con ese resultado”.

El diálogo anterior es una muestra de las instrucciones que brinda el docente a los alumnos, en éstas se puede apreciar que las instrucciones a pesar de ser extensas se trata de que sean fáciles de comprender, pues explica con un lenguaje que puede ser interpretado por los alumnos, no se observan términos técnicos que pudieran dificultar la comprensión de la instrucción, asimismo, se les brinda espacio a los alumnos para que expresen sus dudas, las cuales son atendidas inmediatamente por el profesor.

Asimismo, puede observarse en el ejemplo anterior que el docente propone la realización de actividades en equipos de tres personas, los cuales deberán asumir diferentes roles para completar una tarea común, en este caso, se trata de completar un rompecabezas que les será entregado pieza

por pieza cada vez que terminen de resolver una operación matemática, tal interacción entre alumnos no solo resultó favorable, sino que también les sirvió como aliciente para concluir totalmente la actividad en el menor tiempo posible.

Recuperación de conocimientos previos (Competente)

Durante la etapa de inicio de la sesión el docente se enfoca en realizar una indagación de los conocimientos previos de los alumnos que se encuentran relacionados con el objetivo de aprendizaje proyectado en el plan de trabajo, en esta dinámica de trabajo el cuestionamiento es una de las herramientas principales, aunque sería deseable que también se vincularan con la situación didáctica (Danielson, 2013; SEP, 2017c).

Una vez que D2 expone a los alumnos el objetivo de aprendizaje que se perseguirá, usualmente realiza una indagación de conocimientos previos sobre el tema que se trata en clase, para lo cual se observa que una práctica común es el cuestionamiento relacionado tanto con el objetivo de aprendizaje como con las actividades que se manifiestan en la secuencia didáctica.

D2: ¿conocen alguna historia de terror que se haya desarrollado dentro de Aguascalientes?

A: El niño de la pelota

D2: ¿El niño de la pelota?, muy bien. Y ¿ustedes creen que una historia de terror sea igual que una leyenda?

A: No

D2: ¿Qué diferencias podríamos encontrar?

A: La leyenda se transfiere de generación en generación y el cuento no

D2: Muy bien, ¿alguien más?

A: La leyenda es algo mitico y en el cuento todo es... ¿Cómo se dice?

D2: Ficticio, ¿alguien más?

A: Así como dice mi compañero, pero también a veces lugares como tradicionales o lugares como que den origen a relatos que sean creíbles

D2: Muy bien, pues eso es lo que vamos a ver en este proyecto, vamos a identificar las características de los cuentos de terror, vamos a ver qué son los mitos y las leyendas y realizaremos un cuento que terror que nosotros vamos a desarrollar.

Como puede apreciarse en el diálogo anterior, una de las primeras actividades que se desarrollan durante la clase es la indagación de los conocimientos previos que tienen los alumnos sobre el tema que están por comenzar, tal acción se realiza mediante una estrategia de cuestionamiento que permite al docente lanzar varias preguntas para que los alumnos respondan haciendo uso de lo que

previamente conocían, en este ejemplo se aprecia que tal ejercicio se encuentra relacionado tanto con el objetivo de aprendizaje fijado, como con las actividades que se realizan posteriormente (Danielson, 2013).

Interacción entre alumnos (destacado)

En cuanto a la interacción entre los alumnos, se logra que todos los estudiantes se involucren activamente en la clase gracias a que el docente promueve una interacción colaborativa en el grupo mediante el uso de distintas formas de organización ya sea en parejas, en grupos pequeños, en trabajo grupal o con sesiones plenarias lo cual permite que se concluyan totalmente todas las actividades de la secuencia didáctica y se brinda un espacio para la reflexión de lo aprendido (Danielson, 2013).

Demanda cognitiva (competente)

Las tareas de aprendizaje que se proponen en el plan de clase permiten que los alumnos ejerciten varias tareas cognitivas distintas, pues mientras que por un lado necesitan recordar algunos procedimientos previamente analizados como lo es la ejecución de una operación matemática, por otra parte, también es necesario comprender de qué se trata la problemática planteada por el docente para que luego se realice un análisis de posibles soluciones poniendo en juego la aplicación de procedimientos que finalmente tendrán que ser evaluados para verificar su utilidad (Danielson, 2013).

En las actividades propuestas, se observó que en una de las sesiones analizadas se realizaron algunas donde la demanda cognitiva era básica, ya que se trataba de memorizar, repetir o comprender algunos juegos de patio que manifestaban conocer los alumnos, por otro lado, en las dos sesiones restantes esta actividad implicó un mayor trabajo por parte de los alumnos ya que además era necesaria la elaboración de un análisis para determinar la diferencia entre algunos géneros narrativos como una leyenda y un cuento de terror o la repetición de algún procedimiento para dar respuesta a un problema matemático.

Enfoque de la asignatura (competente)

Las actividades que se proponen en la secuencia didáctica son congruentes con el enfoque de la asignatura ya que independientemente de que se trabaje en el campo de forma de lenguaje y

comunicación o el de pensamiento matemático siempre se plantea un reto cognitivo que incita a los alumnos a emplear sus conocimientos previos para resolverlo, sin embargo, no se brinda espacio para que los alumnos trabajen de forma colaborativa ya que se prefiere trabajar de forma individual o en plenaria, aunque si se brinda un pequeño espacio para hacer una comunicación de resultados.

Cada una de las actividades que se trabajaron en las diferentes secuencias observadas son consideradas por el docente como adecuadas para atender el enfoque de las diferentes asignaturas dado que en uno de los casos D2 expresa que “van encaminadas a lo que va a ser la redacción de textos, mas que nada en español es lo que marca el enfoque, que los alumnos sepan redactar textos y tener una buena comprensión lectora” (D2), en este caso el docente a pesar de no expresar de manera textual el enfoque de la asignatura que se comunicativo y funcional mediante el uso de las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2011) sí logra argumentar que parte importante en este proceso es emplear de forma adecuada la forma para redactar algunos textos. En otra de las intervenciones comenta que “el enfoque de las matemáticas es prácticamente el dominio de las operaciones básicas y en cualquier contenido hay el uso de operaciones” (D2), aunque en esta ocasión no se haya argumentado adecuadamente que el enfoque de la asignatura debe estar orientado a la resolución de situaciones problemáticas que despierten el interés de los alumnos...(SEP, 2011) esta acción sí se puso en práctica durante la secuencia didáctica.

Uso de técnicas de cuestionamiento y discusión (competente)

Las preguntas que emplea el docente durante la clase generalmente son de respuesta abierta, además se trata de incitar a los alumnos a realizar una reflexión antes de brindar una respuesta, aunque éstas son diversas por la misma naturaleza de la pregunta; sería conveniente utilizar la reflexión de los alumnos para profundizar en su entendimiento (Danielson, 2013).

Cuando los alumnos responden una pregunta el docente usualmente pide que expliquen su razonamiento, aunque solo algunos intentan hacerlo, los marcos para la enseñanza sugieren involucrar a todos los alumnos en la discusión e incitarlos a justificar sus razonamientos (Danielson, 2013).

En la dinámica de la clase se observa de manera general que el cuestionamiento es un técnica recurrente que emplea el docente para fomentar la participación de los alumnos, ésta acción se

matiza de acuerdo con el nivel cognitivo de la tarea que se esté realizando, puesto que mientras en algunas de las intervenciones se realizan preguntas abiertas, éstas casi siempre tienen una sola respuesta correcta por ejemplo: “¿Qué es un asunto ficticio?”, “¿Qué es un cuento?”, “¿Qué es una leyenda?”, “¿Qué es un mito?” (D2), aunque también se formulan otras que implican una reflexión de los alumnos para profundizar su entendimiento “podría decirme alguien ¿cual es la diferencia entre un cuento, una leyenda y un mito?” (D2), a diferencia de las anteriores en esta última formulación se requiere que los alumnos comprendan los términos anteriores y a partir de este entendimiento expongan las diferencias que permiten clasificarlos.

Uso de recursos didácticos (competente)

En la dinámica de la clase se observa un uso adecuado de los recursos disponibles ya sea para apoyar las explicaciones del docente o para que los alumnos puedan profundizar en su entendimiento mediante la manipulación de algún material didáctico (SEP, 2017c).

Para el desarrollo de las actividades se hace uso de diversos materiales como una computadora y un proyector para ir mostrando a los alumnos algunas definiciones de los diferentes textos narrativos analizados en clase, así como tres fotocopias con las actividades de matemáticas que permiten ir construyendo un rompecabezas según se vayan resolviendo ciertas operaciones básicas, al respecto D2 comenta que dichas actividades se programaron de esta manera para dar uso a las Tecnologías de la Información con que se cuenta en el aula además de ser más motivantes que trabajar con el libro de texto ya que les llama más la atención las diapositivas que la escritura en el pizarrón.

Durante la exposición del tema se hace uso de las tecnologías de la información y comunicación existentes dentro del salón de clase para proyectar a los alumnos una serie de diapositivas que apoyan la explicación, aunque se les podría dar un uso más extenso e imaginativo tal como se sugiere en los marcos para la enseñanza (Danielson, 2013; SEP, 2017c).

Conocimiento de los estudiantes (competente)

La clase es dirigida para enseñar a todo el grupo, pareciera que se identifican algunos niveles de habilidad entre los alumnos ya que intenta diversificar algunas de las actividades, sin embargo, no se aprecian métodos para hacer una valoración de ellos y diseñar una instrucción acorde a las diferentes necesidades (Danielson, 2013; SEP, 2017c).

En el desarrollo de las actividades D2 manifiesta tener conocimiento de sus alumnos ya que en la institución emplean varios métodos de atención para aquellos que presentan bajos niveles de aprendizaje, una de estas estrategias consiste en volver a trabajar nuevamente los contenidos que salen con bajo dominio durante la aplicación del examen y de llegar a presentarse un caso particular se atiende mediante un proyecto de intervención que el palabras del docente es: “el planteamiento de actividades menos complejas, un poco más sencillas que puedan realizar en casa con apoyo de sus padres o con apoyo del docente durante las horas de descarga” (D2), además, durante el análisis de las sesiones se observa que es capaz de identificar las señales de los alumnos que presentan alguna dificultad y trata de atenderlas de manera personal.

Los alumnos manifiestan señales no verbales de dificultad para realizar algunas actividades, las cuales son identificadas por el docente que intenta atenderlas únicamente de manera personal, es decir, no logra identificar cuando se requiere una atención general y cuando una atención personal que logre orientar la comprensión de cada una de las actividades (Danielson, 2013; Shulman, 2005).

Atención a la diversidad (competente)

El docente busca dar un trato equitativo a todos los alumnos, dando a cada quien lo que necesita, sin embargo, no se consigue diversificar las actividades para atender las diferentes necesidades, en los marcos para la enseñanza se sugiere incorporar a todos los alumnos en las diferentes actividades promoviendo el respeto con comentarios positivos y diferentes formas de organización del grupo (Danielson, 2013).

Organización del espacio físico (destacado)

A pesar de que las condiciones físicas del inmueble utilizado como aula escolar mantienen a los alumnos en un espacio relativamente pequeño, el acomodo del mobiliario permite a todos los alumnos tanto ver y escuchar al docente como ver el pizarrón (Danielson, 2013).

El desarrollo de las actividades puestas en marcha por D2 se realizó en un aula de clases que cuenta con 36 bancas unitarias acomodadas en 6 filas de 6 bancas cada una, todas orientadas hacia el frente del pizarrón, lo cual permite que todos los alumnos tengan una buena visión del pizarrón desde todos los ángulos así como una buena audición del docente quien generalmente se ubica frente al pizarrón, esta situación es favorable para los alumnos, pues se buscó una buena forma de

aprovechar el espacio y el mobiliario para brindar las mismas posibilidades de aprendizaje a los alumnos.

Ambiente de trabajo (destacado)

En las clases observadas se pudo percibir que existe un clima de confianza ya que no se observan faltas de respeto hacia el docente o entre compañeros, por esta razón los alumnos podían participar sin temor a humillaciones o burlas, generalmente levantan la mano para solicitar la participación y casi siempre esperan que se les de la palabra antes de hablar, además las intervenciones casi siempre son reconocidas por el docente quien procura agradecer y alentar las participaciones de los estudiantes (Danielson, 2013; SEP, 2017c).

Uso del tiempo (destacado)

Con relación al uso del tiempo se observó que en cada una de las planificaciones se incluía una temporalidad para abordar las diferentes actividades programadas en la secuencia didáctica, el tiempo destinado a cada una de ellas fue de 50 a 60 minutos y en todos los casos se empleó el tiempo justo para terminar con las actividades ya que no se observaron tiempos muertos entre las diferentes transiciones a pesar de que se espera a que todos los alumnos terminen con las diferentes consignas asignadas (Danielson, 2013).

Uso de la evaluación (competente)

El docente obtiene evidencia del trabajo de los alumnos para realizar la evaluación, aunque no se observa el empleo de criterios de calidad que permitan hacer una valoración del progreso en el aprendizaje, se recomienda establecer criterios claros que puedan ser empleados tanto por los alumnos como por el docente como evidencia del progreso de aprendizaje (Danielson, 2013).

D2 realiza una valoración de los aprendizajes de los alumnos al final de cada sesión a través de una recapitulación de los contenidos que se abordaron en las actividades

D2: Bien, ya para concluir, necesito que alguien me diga ¿Qué es un cuento?

A: Un cuento es algo corto con personajes ficticios que son llamativos para niños o para adultos de todas las edades para llamar la atención, también son cosas que el autor se imaginó sobre un tema importante.

D2: Muy bien, ahora ¿qué es un mito?

A: Son relatos de acontecimientos pasados o que van a pasar sobre los Dioses.

D2: Muy bien, y ¿Qué es una leyenda?

- A: Es un relato histórico que se ha pasado de generación en generación que a veces es verdad pero tiene partes ficticias
- D2: Podría decirme alguien ¿Qué diferencia hay entre un mito, una leyenda y un cuento?
- A: El cuento son cosas ficticias y la leyenda son cosas que pueden ser verdaderas en algunas partes y el mito es todo ficticio.

Como puede apreciarse, no existe una valoración directa sobre el conocimiento que logra adquirir cada uno de los estudiantes, pues el docente solo recapitula al final de la sesión para identificar de manera general el grado en que se conceptualizaron algunos de los términos manejados durante la sesión, no obstante, esta clase consistió en el inicio de un proyecto de español y de acuerdo a la temporalidad plasmada para concluir con éste, no es esperable la elaboración de un producto que pueda valorarse mediante la aplicación de un instrumento de evaluación como la lista de cotejo mencionada en la planificación, ya que según el docente de esta manera

los resultados son reales, se va a poner lo que sí logró aprender y lo que no logró aprender realmente, [...]ahí están los criterios, el primero creo que es si redacta texto, si manejó personajes ficticios, o sea marcar en cada criterio (D2)

El apartado anterior da cuenta de la actividad que se tiene programada para realizar la evaluación de los aprendizajes adquiridos por los alumnos, sin embargo, ésta no se realizará hasta que se concluya con la práctica social del lenguaje en la cual se redactará un cuento de terror y dicho producto servirá como insumo para aplicar la lista de cotejo en la cual serán marcados tanto los criterios con los que se cumple como con aquellos que estuvieron ausentes en el trabajo de los alumnos.

Monitoreo (competente)

El docente realiza un monitoreo constante con la mayor parte de los alumnos del grupo, durante este proceso se da un intercambio de información entre docente y alumno cada que es necesario, sería deseable realizar esta actividad con todos los alumnos del grupo en varios momentos de la actividad (Danielson, 2013; SEP, 2017c).



Figura 2.2 Desplazamiento de D2 durante el monitoreo

Como se aprecia en la figura 2.2, el docente acostumbra a desplazarse entre las filas de los alumnos para monitorear el desarrollo de las diferentes actividades, en este desplazamiento se observa que suele detenerse con aquellos alumnos que “están batallando para hacer la actividad” para ver los cuadernos y preguntar si existe alguna duda sobre la consigna y en caso de ser necesario acude con los estudiantes que lo solicitan para apoyarlos hasta que logren concluirla.

Retroalimentación (competente)

Durante la retroalimentación, el docente brinda una orientación específica y oportuna, aunque ésta se dirige de la misma forma para ciertos grupos de alumnos y generalmente proviene del docente, sería conveniente que también se enfocara a la mejora y que viniera de diferentes agentes (Danielson, 2013; SEP, 2017c).

En este acercamiento que tiene con los alumnos realiza una labor de retroalimentación acorde a las necesidades que identifica durante las actividades que se realizan en el salón de clase, para lo cual, si se trata de una actividad de español procura apoyarlos con la redacción del producto solicitado, sin embargo, cuando se trata de matemáticas procura bajar el nivel de la actividad para que resulten más simples de realizar.



Figura 2.3 Retroalimentación de D2 a equipo de trabajo

En la figura 2.3 puede apreciarse como después de realizar una ronda entre todos los equipos de trabajo, el docente atiende de manera personal la solicitud de un alumno que presenta dificultades para completar uno de los ejercicios de la actividad.

D2: ¿Cual? (observa el ejercicio que realiza el alumno), ¿te fijaste que es un ocho?, ¿ocho por cinco?

A: Cuarenta

D2: Por tres

A: Ciento veinte

D2: Entre cuatro, ciento veinte dividelos entre cuatro

Como se aprecia en el diálogo anterior, el docente después de hacer una ronda de monitoreo entre los diferentes equipos, detecta algunos alumnos que presentan problemas para dar solución a una de las problemáticas presentadas por el docente, ante lo cual éste realiza un cuestionamiento dirigido que permite a los alumnos descubrir la respuesta de la situación presentada.

Autoevaluación y monitoreo del aprendizaje (competente)

Durante la realización de las producciones de los alumnos, el docente los invita a evaluar su propio trabajo y hacer mejoras, que la mayoría de ellos realiza, en los marcos para la enseñanza se sugiere establecer una cultura de evaluación en la que fueran los propios alumnos quienes monitorearan su propio entendimiento como resultado del trabajo individual (Danielson, 2013).

Las sesiones observadas concluyen con una recapitulación del contenido que se abordó a través de un cuestionamiento del docente orientado a rescatar los conceptos más importantes abordados

en la clase así como alguna comparación que permita establecer un análisis entre ellos, sin embargo, durante la sesión de matemáticas observada, se aprecia que son los mismos alumnos quienes evalúan constantemente su trabajo mediante la intervención de la figura del cajero, en esta parte surgió una situación relevante, pues en un inicio todos los alumnos del equipo querían ser “el cajero”, pero una vez que comenzó la actividad se dieron cuenta que éste solo tenía que comparar los resultados e informar a los otros miembros si la respuesta era correcta o no, por lo cual llegó un momento en que se sintieron desesperados debido a que su equipo no lograba encontrar la respuesta correcta y querían pasar a ayudar para completarla.

Conclusión del caso D2.

D2 es un docente con 14 años de experiencia en el servicio que obtuvo un nivel de desempeño “insuficiente” en la evaluación realizada por el SPD, resultado que difiere en gran medida al obtenido por la valoración de la práctica in situ, ya que el promedio global obtenido fue de 3.15, con lo cual se asigna un nivel de desempeño “competente”.

Para D2 el proceso de evaluación que promovió el SPD era congruente con el desarrollo de la práctica en el aula tal como lo expone en el siguiente apartado.

...previamente lo hice para trabajar en el aula y después tuve que hacer una autoevaluación y ver lo que sí me funcionó y lo que no me funcionó, sí se refleja directamente a lo mejor de ahí no te puedo decir que voy a modificar mucho, pero me va a servir para ver lo que sí me funcionó para volverlo a aplicar y lo que no me funcionó pues tengo que modificarlo para mejorarlo. (D2)

Como puede apreciarse, D2 manifiesta que el proceso de evaluación realizado por el SPD se encontraba articulado con el desarrollo de la práctica en el aula, ya que entre los productos que se solicitaban se encontraba un plan de clase que debía implementar en el aula para posteriormente hacer una autoevaluación de aquellas actividades que tuvieron buenos resultados, lo anterior, expone parte de un proceso reflexivo al que llega el docente después de realizar la evaluación del desempeño, tal conceptualización pone de manifiesto la existencia de una similitud con la valoración de la práctica in situ, pues en ambos procesos se realiza un análisis sobre la intervención realizada en clase.

Otro aspecto que resulta similar entre ambas valoraciones tiene relación con la utilidad del ejercicio de evaluación promovido por el SPD, puesto que D2 expone que gracias a éste logró algunos aprendizajes.

...sí deja un aprendizaje porque habemos muchas personas que nos entregaron el plan y programas, pero solamente lo consultamos cuando se ocupaba o cuando buscábamos una parte para hacer la planeación, entonces pues sí me ayudo porque empecé a leer y me sirvió mucho para la parte del examen de conocimientos ya que obtuve un buen resultado. (D2)

El discurso anterior da cuenta del beneficio que D2 considera obtuvo al realizar el proceso de evaluación, pues si bien debía dar cuenta de lo que sucedía en el aula de clase, era necesario consultar algunos documentos para sustentar aquello que se plasmaba en el proyecto de enseñanza, D2 considera que gracias a que se vio obligado a consultar dichos documentos obtuvo un mejor resultado en el examen de conocimientos que también formaba parte del proceso de evaluación.

Sin embargo, en el proceso de evaluación no todas las experiencias fueron favorables para D2, pues mientras daba cumplimiento a las diferentes tareas evaluativas que se solicitaban se encontró con algunos aspectos que incidieron en el proceso de respuesta, pues en un primer momento encontró el obstáculo de no poder subir algunos de sus productos.

De forma muy personal, la única complicación que tuve fue el redactar las tareas evaluativas, porque nos pedían como mínimo tres mil caracteres, un rango de tres mil a diez mil caracteres, entonces pues se complica el redactar. (D2)

Como se observa, D2 expone que su obstáculo se relacionó con el número mínimo de caracteres que debían escribirse en cada una de las diferentes tareas, pues no solo bastaba con dar respuesta a cada una de ellas, sino que esta respuesta debería tener cierta cantidad de caracteres, lo cual resultó complejo, pues como lo expresa el docente resulta complicado construir una respuesta con un número específico de caracteres y no existía la posibilidad de omitir este aspecto dado que de no cumplirlo el sistema no permitía guardar la evidencia.

Aunado al aspecto anterior también se pudieron identificar aspectos que tuvieron relación con la administración del portal habilitado para subir el proyecto de enseñanza, pues hubo ocasiones en las que este lejos de ser un apoyo, se convirtió en un obstáculo para cumplir con el proceso de evaluación.

...después que comencé a subir las evidencias originó otro problema debido a que se sobresaturó el portal, no daba la capacidad porque entrabas y no te daba el acceso y aparecían algunos mensajes como que estaba en construcción o algo así. (D2)

Como lo expresa D2, la realidad con la que le tocó lidiar en el momento de subir las evidencias constituyó un problema, ya que a pesar de contar con toda la información necesaria para terminar el proyecto de enseñanza no pudo realizarlo debido a que no conseguía ingresar al portal, a lo cual el docente atribuye la falla a la falta de capacidad del sitio para manejar una gran cantidad de usuarios, pues como lo expresa se “sobresaturó”, “no daba la capacidad”.

En cuanto a las diferencias que se presentaron entre ambas valoraciones se puede mencionar que gracias a que se realizó un acercamiento a través de la observación de la práctica en la modalidad de videograbación fue posible rescatar las interacciones que se daban dentro del aula sin que se vieran afectadas por la percepción de alguno de sus actores, asimismo la valoración que se realizó de cada intervención tomó en consideración 16 diferentes criterios relacionados con las dimensiones de intervención y evaluación docente.

Para este caso en particular resulta contrastante el resultado obtenido entre ambas valoraciones, pues mientras el SPD lo catalogó como insuficiente debido a que no se contaba con algunas evidencias que conformaban al proyecto de enseñanza, en la valoración realizada en la presente investigación obtuvo el segundo mejor puntaje y en la práctica sale a relucir la administración de la clase y el manejo del tiempo como dos fortalezas de su ejercicio ya que gracias al ambiente de aprendizaje que se generaba en clase, se lograba optimizar el tiempo de tal forma que las clases siempre se realizaban en el tiempo que se tenía programado, situación que no se observó en los otros casos.

5.1.3 Caso D3.

Tabla 7

Resultados de practica docente D3

	1a intervención	2a intervención	3a intervención	Promedio
Administración de la clase	3	3	3	3
Comunicación con los estudiantes	3	3	3	3
Recuperación de conocimientos previos	4	4	4	4
Interacción entre alumnos	4	4	4	4
Demanda cognitiva	3	3	3	3
Enfoque de la asignatura	4	4	4	4
Uso de técnicas de cuestionamiento y discusión	4	3	4	3
Uso de recursos didácticos	3	3	3	3
Conocimiento de los estudiantes	3	3	3	3

Atención a la diversidad	3	3	4	3
Organización del espacio físico	4	4	4	4
Ambiente de trabajo	4	4	4	4
Uso del tiempo	2	3	3	3
Uso de la evaluación	3	3	3	3
Monitoreo	4	4	4	4
Retroalimentación	3	3	3	3
Autoevaluación y monitoreo del aprendizaje	3	3	3	3
			Promedio	3.35

En la tabla 7 puede observarse en concentrado de las tres intervenciones realizadas por D3, donde se concentran los resultados tanto del análisis de cada una de sus prácticas, como del resultado que se obtiene al promediar el valor numérico asignado a un nivel de desempeño, de esta manera es posible determinar un resultado y asignar un nivel de desempeño a cada uno de los criterios manejados en la rúbrica de evaluación.

De igual forma, es posible apreciar al final de la tabla un valor numérico (3.35) que resulta de promediar los resultados de cada uno de los criterios de la rúbrica, con lo cual se obtiene un resultado global de la práctica, a lo cual se le determinó como nivel de desempeño del docente, es de esta manera que a D3 se le asignó un nivel de desempeño Competente.

Análisis de práctica docente D3.

Administración de la clase (competente)

La organización de la clase se realiza con base en el plan de trabajo diseñado el cual divide en tres diferentes momentos que denomina inicio, desarrollo y cierre de la sesión, la transición entre cada una de las actividades no presenta mayor dificultad, pero siempre debe ser dirigida y mediada por el docente, un caso opuesto es la distribución del material didáctico ya que cuando se requiere se intenta realizar una rutina previamente establecida o utilizada, pero ésta no siempre se lleva a cabo adecuadamente (Danielson, 2013).

Otro aspecto relacionado con la administración de la clase son las instrucciones que brinda el docente a los alumnos, pues a pesar de que éstas permiten a los estudiantes involucrarse en el trabajo muchas veces deben ser repetidas en más de una ocasión, por lo cual no siempre permiten a los estudiantes participar de forma independiente o en equipos.

Con relación a las actividades que se describen en el apartado de la secuencia didáctica es posible observar que se separan en tres diferentes momentos: inicio, desarrollo y cierre, e indistintamente del momento en que se ubiquen tienen una estructura similar en la cual se manifiesta la acción a realizar con un verbo redactado en infinitivo lo cual sugiere que no se hace una diferenciación entre las actividades que serán realizadas por el docente de las que tendrán que realizar los alumnos. (Figura 3.1)

LUNES	MARTES	JUEVES
<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> Preguntar a los alumnos cuáles son para ellos las necesidades básicas. Anotar las ideas en el pizarrón y hacer una lista en su cuaderno de las cosas que ellos creen que necesitan para vivir. Hacer una reflexión grupal y descartar lo que no sea necesario. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Hacer individualmente dos listas: una de las cosas que usan y otra de los alimentos que consumen. Reflexionar acerca de cómo sería la vida si faltara uno de esos recursos. Checar cuáles son los más importantes y por qué. Observar las imágenes de la pág. 56 y relacionar los productos con los recursos naturales de 	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> Observar las imágenes de las páginas 58 y 59 y contestar en el cuaderno: ¿Cuáles muestran lo que es apropiado para la vida?, ¿qué acciones se proponen para acabar con la contaminación?, ¿cómo se llevarían a cabo? Compartir las respuestas y llegar a una conclusión grupal. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Observar el siguiente video de la contaminación: http://www.youtube.com/watch?v=GNLq5R1ouHs Organizar al grupo en equipos. Con el material que se trajo de tarea. Elaborar un periódico mural que incluya: efectos negativos, principales fuentes, acciones que se han tomado para disminuirla y acciones que 	<p>Inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> Retomar la clase anterior por medio de preguntas sobre las necesidades básicas y la contaminación. <p>Desarrollo</p> <p>Observar el siguiente video. http://www.youtube.com/watch?v=OMYx5HUTKmE&feature=fwp&NR=1</p> <ul style="list-style-type: none"> Continuar el trabajo en equipo sobre el periódico mural, aportando ideas con el video visto. <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> Mostrar el periódico primeramente en el salón de clase y posteriormente en algún. Elaborar al final una conclusión de equipo.
<p>donde provienen. Iluminar las imágenes.</p> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comentar con el grupo sobre cómo se podrían utilizar los recursos naturales de manera que se afecte lo menos posible al ambiente. Escribir la conclusión personal en el cuaderno. Compartir las conclusiones para hacer una grupal. <p>Tarea: Encargar a los alumnos por equipo el siguiente material: papel bond, tijeras, pegamento, revistas, cromos sobre ambiente y contaminación ambiental.</p>	<p>pueden tomar los alumnos para apoyar.</p> <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> Comentar si ahí alguna duda o sugerencias de trabajo para continuarlo la siguiente clase. 	
EVALUACIÓN		RECURSOS
Observación y análisis de las participaciones, producciones y desarrollo de las actividades. Periódico mural Conclusiones personales y grupales.		Libro de texto. Colores. Hojas blancas, tijeras, pegamento. Videos

Figura 3.1 Secuencia didáctica D3

La figura 3.1 muestra claramente que a pesar de que existe una agrupación de actividades en momentos y estos a su vez conforman una secuencia que será implementada en tres diferentes días, en el plan no se observa una temporalidad específica, además las actividades hacen referencia a acciones generales, aunque es posible observar la reproducción de un video que de acuerdo con la argumentación del docente atenderá los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos.

Comunicación con los estudiantes (competente)

En relación con la comunicación que se establece con los estudiantes se observa que el lenguaje empleado durante el desarrollo de la sesión es adecuado para la edad de los alumnos, aunque en

ocasionen tiene que brindar algún tipo de explicación sobre ciertos conceptos que se abordan en el contenido ya que los alumnos no siempre poseen un nivel cultural adecuado para comprender todos los términos que se emplean.

Asimismo, las tareas que se proponen en clase son claras ya que siempre son realizadas por los alumnos, con la excepción de algunas ocasiones en que se debe repetir la instrucción en más de una ocasión. En los marcos para la enseñanza se sugiere considerar la importancia que tiene la exposición de los objetivos a aprendizaje en la dinámica escolar puesto que en algunas ocasiones no se hace una exposición clara a los alumnos sobre este aspecto.

Recuperación de conocimientos previos (destacado)

Durante la etapa de inicio de la sesión el docente se enfoca en realizar una indagación de los conocimientos previos de los alumnos, tal y como lo expresa en su plan de trabajo, en esta dinámica de trabajo el cuestionamiento es una de las herramientas principales, se realizan preguntas alineadas con las actividades de la secuencia didáctica y con el objetivo de aprendizaje (Danielson, 2013; SEP, 2017c).

Una vez manifestado el tema que se abordará en la sesión, se continúa con la indagación de los conocimientos previos que los alumnos tienen sobre éste, para realizar esta práctica se emplea como estrategia el cuestionamiento del docente hacia los alumnos, en éste es posible apreciar que las preguntas realizadas corresponden con el objetivo de aprendizaje y se vinculan con la situación de aprendizaje.

D3: ¿Se fijaron cómo quedó el patio después del recreo?

A: Sí

D3: Alguien me puede decir ¿cómo quedó? Y ¿por qué quedó así?

A: Hay mucha basura tirada por que tiramos la basura de lo que comimos

D3: ¿Y qué ocurre con esa basura que dejamos tirada?

A: La basura se ve fea y hace que se mueran algunos animales

D3: Se fijan que esto está afectando al medio ambiente, afecta a la naturaleza. Fíjense bien ahorita vamos a revisar nuestro libro de Ciencias Naturales, observen las ilustraciones que tenemos en la página 58 por favor. Vamos a observar las ilustraciones que tenemos en las páginas 58 y 59. Quiero que observen bien, que me digan ¿qué pasó?, si es el mismo lugar

A: (Observan el libro de texto y comienzan a levantar la mano)

D3: Observen, ¿será la misma imagen?, observen bien, fíjense si será el mismo lugar, antes de que me contesten necesitamos poner en práctica la observación. ¿Será el mismo lugar?

A: No, porque en la imagen de arriba hay mucha contaminación

D3: Fíjense bien lo que acaba de mencionar su compañero, acaba de decir una palabra bien importante, dice que en la imagen de arriba se observa que hay mucha... (escribe la palabra en el pizarrón)

A: contaminación.

Como puede apreciarse en el diálogo anterior, la clase inicia con un comentario sobre una situación que ocurre en el patio escolar después del recreo y a través del análisis de este caso se contextualiza el tema de la contaminación, haciendo también que los alumnos reflexionen sobre los daños que ésta ocasiona en la naturaleza, una vez que se tienen elementos para comprender términos como contaminación, se procede a abordar la actividad del libro de texto donde deben comparar dos imágenes y determinar las causas del cambio que se observa en ellas para poder concluir el impacto que la contaminación tiene en la naturaleza.

Interacción entre alumnos (destacado)

En relación con la interacción entre los alumnos, se logra que todos los estudiantes se involucren activamente en la clase gracias a que el docente promueve una interacción colaborativa en el grupo mediante el uso de distintas formas de organización ya sea en parejas, en grupos pequeños, en trabajo grupal o con sesiones plenarios lo cual permite que se concluyan totalmente todas las actividades de la secuencia didáctica y se brinda un espacio para la reflexión de lo aprendido (Danielson, 2013; SEP, 2017c).

Durante el trabajo en las diferentes secuencias didácticas se observan distintas formas de organización de los alumnos, desde aquellas que se realizan de forma individual hasta las que se desarrollan en equipos de trabajo o en plenaria, estas últimas se consideran necesarias en la dinámica de clase para mejorar los resultados de aprendizaje.

...el trabajo en equipo me gusta porque a veces lo que decimos a los niños o lo que ven en un video no siempre se les queda, entonces con la interacción con sus compañeros observé que algunos niños que son más tímidos o más callados al platicar con sus compañeros obtienen mejores resultados. (D3)

Tal como D3 lo expresa, el trabajo en equipo resulta más productivo para los estudiantes ya que a través de la interacción con sus compañeros pueden comprender mejor aquello que se les

trata de explicar, pues al sentirse en confianza pueden platicar con sus pares y emplear este diálogo para aclarar dudas y obtener mejores resultados.

Demanda cognitiva (competente)

Las tareas de aprendizaje que se proponen en el plan de clase permiten que los alumnos ejerciten varias tareas cognitivas distintas, pues mientras que por un lado necesitan recordar algunos procedimientos previamente analizados como lo es la ejecución de una operación matemática, por otra parte, también es necesario comprender de qué se trata la problemática planteada por el docente para que luego se realice un análisis de posibles soluciones poniendo en juego la aplicación de procedimientos que finalmente tendrán que ser evaluados para verificar su utilidad (Danielson, 2017; Pedroza y Luna, 2017).

Con relación a las actividades implementadas en la secuencia didáctica también es necesario considerar el tipo de demanda cognitiva que éstas requieren de los alumnos, pues es a través de dichas tareas que los alumnos podrán construir o no su aprendizaje. A lo largo de las diferentes sesiones se observó una variedad significativa entre la demanda cognitiva de las diferentes actividades, pues se pudieron observar desde las que solo requieren recordar algunas situaciones, especialmente para exponer los conocimientos previos que se tienen sobre un tema en particular “¿Qué cuentos has leído?, ¿Qué personajes aparecen en el cuento de Caperucita?, ¿Cuál es el personaje más importante del cuento?, ¿De qué manera intervienen los personajes?, ¿En estas figuras el número de cuadrillos aumenta o disminuye?, ¿De cuántos en cuánto van aumentando?” (D3), hasta aquellas donde es necesario realizar un análisis más minucioso determinar un procedimiento que permita resolver un problema (Figura 3.2).

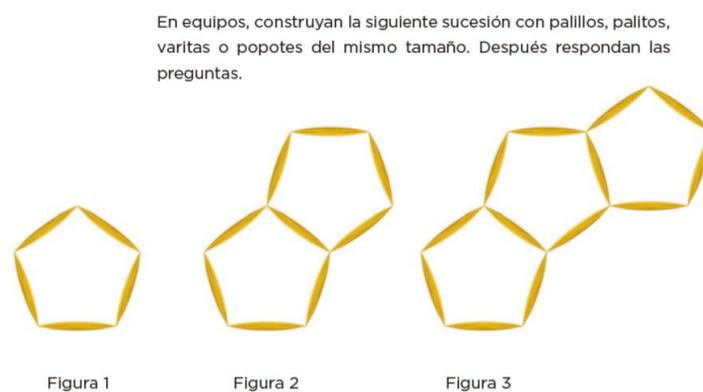


Figura 3.2 Ejercicio de análisis

Como puede apreciarse en la figura 3.2, los alumnos son retados a anticipar la cantidad necesaria de palillos para dar continuidad a la sucesión de figuras, sin embargo, el reto presenta una dificultad consistente en la cantidad necesaria de palillos para formar una nueva figura, pues si bien cada una de ellas se conforma de 5 palillos es necesario reflexionar que solo la primera figura requiere de los cinco palillos, debido a que las demás compartirán un lado con la figura anterior.

Enfoque de la asignatura (destacado)

Las actividades que se proponen en la secuencia didáctica son congruentes con el enfoque de la asignatura ya que siempre se plantea un reto cognitivo que incita a los alumnos a emplear sus conocimientos previos para resolverlo, además se brinda un espacio para que trabajen de forma colaborativa, individual o en plenaria y al final de la intervención se brinda un espacio para comunicar y socializar los resultados (SEP, 2017c).

D3 considera que las actividades realizadas durante la secuencia didáctica son adecuadas para la atención del enfoque didáctico de la asignatura.

...el enfoque de la asignatura de Ciencias Naturales nos marca que siempre debemos partir de los aprendizajes previos de los alumnos y también del entorno inmediato, entonces, cuando empecé la clase les dije: se fijaron cómo quedó el patio después de que nos metimos del recreo, porque la clase fue después de recreo y ellos me dijeron: sí, es que casi siempre dejamos basura tirada con lo cual empecé a preguntarles, díganme ¿creen que eso sea un problema? y me dijeron que sí porque aquí cerca en el lugar en que estamos viven muchas ardillas y zarigüellas que se vienen del monte y esos animales regularmente vienen a buscar comida por la noche, entonces estábamos hablando acerca de si dejábamos basura, papeles, cosas que podrían hacer que esos animales murieran, fue así como empezamos. (D3)

Como puede apreciarse en la argumentación de D3, se considera que las actividades atienden al enfoque didáctico porque parten tanto de la exploración de los conocimientos previos que poseen los alumnos, como del entorno inmediato en que se encuentran inmersos y a partir de esto se realiza el planteamiento de una situación que permite realizar una reflexión sobre las causas y las consecuencias que esto podría traer para la naturaleza.

Uso de técnicas de cuestionamiento y discusión (competente)

Las preguntas que emplea el docente durante la clase generalmente son de respuesta abierta, además se trata de incitar a los alumnos a realizar una reflexión antes de brindar una respuesta,

aunque éstas son diversas por la misma naturaleza de la pregunta; sería conveniente utilizar la reflexión de los alumnos para profundizar en su entendimiento (Danielson, 2013).

Cuando los alumnos responden una pregunta el docente usualmente pide que expliquen su razonamiento, aunque solo algunos intentan hacerlo, sería conveniente involucrar a todos los alumnos en la discusión e incitarlos a justificar sus razonamientos.

Parte de la intervención que D3 realiza en el aula consiste en una dinámica de cuestionamiento usualmente por parte del docente, algunas veces se realiza de forma general para todo el grupo “En esta figura ¿Cuántos cuadritos hay?”, otras veces es dirigido hacia un alumno o un grupo de alumnos en particular “A ver aquí, ¿Cuántos tenemos? [...]”, “Es la figura dos, cuenten ¿Cuántos popotes ocupamos para la figura dos?” aunque no solo se brinda espacio a los estudiantes para exponer sus dudas, sino que los adentra en un proceso reflexivo donde son ellos mismos quienes dan respuesta a sus preguntas.

A: Maestra ¿son nueve?

D3: A ver, cuenten ¿Cuántos popotes ocupan para la figura dos?

A: Cuatro

D3: ¿Estás seguro?, cuéntalos, ahí los tienes

A: ¡Ah! Son nueve

D3: Nueve, entonces ¿cuántos aumentó?

A: Cuatro

D3: Entonces anota cuántos aumentó, en la primera figura eran cinco y ahora son nueve. Ahora realicen la figura número tres y continúen con el análisis.

Como puede apreciarse, en la intervención que realiza D3 no solo se hace uso del interrogatorio para obtener una respuesta determinada de los alumnos, sino que a través de esta dinámica se van orientado las preguntas para lograr que sean ellos mismos den respuesta a sus dudas, este mismo proceso favorece la justificación de sus respuestas, pues los alumnos son capaces de explicar por qué están aplicando cierto procedimiento en la solución de una problemática.

Uso de recursos didácticos (competente)

En la dinámica de la clase se observa un uso adecuado de los recursos disponibles ya sea para apoyar las explicaciones del docente o para que los alumnos puedan profundizar en su entendimiento mediante la manipulación de algún material didáctico.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para la realización de los trabajos en las diferentes sesiones observadas, se aprecia que D3 hace un uso diversificado de materiales, pues emplea desde hojas de rotafolios y plumones para que los alumnos expongan ideas para colaborar con el cuidado del ambiente, fotocopias para organizar la escritura de un texto, hasta popotes para formar diferentes figuras con las que pueden contar la cantidad necesaria de materiales para descubrir una sucesión numérica. En la dinámica de distribución puede observarse que es D3 quien hace uso de algunas estrategias para hacer llegar el material a los estudiantes, de manera que esto no interfiera con la organización de las actividades de la sesión.

Durante la exposición del tema se hace uso de las tecnologías de la información y comunicación existentes dentro del salón de clase para proyectar a los alumnos una serie de diapositivas que apoyan la explicación, aunque en los marcos para la enseñanza se sugiere dar un uso más extenso e imaginativo.

Conocimiento de los estudiantes (competente)

La clase es dirigida para enseñar a todo el grupo, pareciera que se identifican algunos niveles de habilidad entre los alumnos ya que intenta diversificar algunas de las actividades, sin embargo, no se aprecian métodos para hacer una valoración de ellos y diseñar una instrucción acorde a las diferentes necesidades.

En cuanto a la situación de los alumnos, se aprecia un buen conocimiento de ellos, puesto que al formar los equipos de trabajo para realizar las diferentes actividades se observa que existe una organización previa y solo es necesario mencionar al grupo con qué equipos de trabajo se realizará la actividad “Nos vamos a juntar en los equipos que tenemos de la semana, viene por favor el equipo de[...]”, lo anterior, da muestra de que en la dinámica de clase existe una previa organización de equipos que solo es necesario mencionar para que los alumnos se organicen.

Los alumnos manifiestan señales no verbales de dificultad para realizar algunas actividades, las cuales son identificadas por el docente que intenta atenderlas únicamente de manera personal, es decir, no logra identificar cuando se requiere una atención general y cuando una atención personal que logre orientar la comprensión de cada una de las actividades (Danielson, 2013).

Atención a la diversidad (competente)

El docente busca dar un trato equitativo a todos los alumnos, dando a cada quien lo que necesita, sin embargo, no se consigue diversificar las actividades para atender las diferentes necesidades, los marcos para la enseñanza sugieren incorporar a todos los alumnos en las diferentes actividades promoviendo el respeto con comentarios positivos y diferentes formas de organización del grupo (Danielson, 2013; SEP, 2017c).

Organización del espacio físico (destacado)

La implementación de la secuencia didáctica se realizó en un aula de clases que cuenta con 35 bancas individuales de metal acomodadas en 7 filas de 5 bancas cada una, todas se encuentran orientadas hacia el pizarrón, lo cual permite que todos los alumnos tengan una buena visión del pizarrón desde todos los ángulos y una buena audición del docente desde cualquier punto que se ubique, tal situación es favorable para los alumnos pues se aprovecha el espacio y el mobiliario disponible para brindar las mismas posibilidades de aprendizaje a todos los alumnos (Danielson, 2013).

Ambiente de trabajo (destacado)

Durante las dos clases de trabajo observadas, se percibió un ambiente de trabajo adecuado para el aprendizaje, donde los alumnos reflejaban un clima de confianza ya que no se observan faltas de respeto hacia los compañeros o hacia el docente, esto a su vez brindaba la oportunidad para que todos participaran sin temor a ser sujetos de burlas o humillaciones, se observaron participaciones de los alumnos en las diferentes actividades usualmente de forma individual en la cual tuvieron la oportunidad de comunicar los resultados de su trabajo a través de la lectura de sus trabajos, todas estas participaciones eran reconocidas, agradecidas y alentadas por D4 (Danielson, 2013; SEP, 2017c).

Uso del tiempo (competente)

El tiempo de la sesión de clase es aprovechado en su mayoría en el desarrollo de las actividades propuestas en el plan de clase, a pesar de que se observan algunos tiempos muertos ninguna de las actividades está desvinculada de los objetivos de aprendizaje (Danielson, 2013).

En cada una de las sesiones, se observa que en promedio se requieren de 60 minutos para concluir con las actividades que se tienen programadas en el plan de clase, sin embargo, este

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tiempo se ve incrementado de manera considerable cuando se realiza alguna actividad por equipos, ya que algunos estudiantes solicitan más tiempo para concluir, o en otras ocasiones se extiende la sesión debido a que muchos estudiantes quieren presentar sus trabajos ante sus compañeros.

Uso de la evaluación (competente)

El docente obtiene evidencia del trabajo de los alumnos para realizar la evaluación, aunque no se observa el empleo de criterios de calidad que permitan hacer una valoración del progreso en el aprendizaje, se recomienda establecer criterios claros que puedan ser empleados tanto por los alumnos como por el docente como evidencia del progreso de aprendizaje (Danielson, 2013; SEP, 2017c).

D3 expresa que realiza una valoración constante de los aprendizajes de los alumnos dentro del aula.

La valoración la realice desde el inicio, cuando se empieza a detectar quienes son los niños que traen un conocimiento previo y procuro no darles mucho la palabra porque no permiten expresarse a los demás, después cuando estaban trabajando en equipo estuve pasando por allí con una pequeña lista de cotejo, observando y registrando la actitud hacia el trabajo, quienes si colaboraban con el equipo, si compartían ideas con sus compañeros, y solo estuve dando una pasada; al final de la actividad cuando pasaron a explicar valoré otros aspectos.

En la argumentación de D3 se observa que la valoración de los aprendizajes de los alumnos se realiza desde el inicio de la sesión a través de la indagación de los conocimientos previos que poseen sobre el tema que se aborda en clase, asimismo manifiesta el uso de diferentes instrumentos en los cuales registran diferentes aspectos relacionados con el trabajo realizado en clase como la actitud hacia las actividades, la participación que realizan dentro del equipo, sin embargo, no se manifiesta una valoración de los aprendizajes esperados expuestos en el plan de clase.

Monitoreo (destacado)

El docente realiza un monitoreo constante en varios momentos de la actividad con todos los alumnos del grupo, durante este proceso se da un intercambio de información entre docente y alumno cada que se requiere (Danielson, 2013; SEP, 2017c).

Asimismo, para realizar la valoración del avance los alumnos D3 usualmente realiza un recorrido entre las filas de alumnos o de los diferentes equipos de trabajo, en este desplazamiento se observa que suele detenerse en cada equipo o con los estudiantes que manifiestan alguna

dificultad, en caso de ser necesario brinda orientación para que logren concluir la actividad con éxito. (Figura 3.3)



Figura 3.3 Monitoreo realizado durante la intervención

Retroalimentación (competente)

Durante la retroalimentación, el docente brinda una orientación específica y oportuna, aunque ésta se dirige de la misma forma para ciertos grupos de alumnos y generalmente proviene del docente, sería conveniente que también se enfocara a la mejora y que fuera de diferentes fuentes (Danielson, 2013; SEP, 2017c).

Parte de la intervención que se realiza durante el monitoreo consiste en una retroalimentación verbal a través de una serie de cuestionamientos que poco a poco van orientando a los alumnos para llegar a la comprensión necesaria para dar solución al reto cognitivo que se propone durante la sesión.

D3: Listos, ahora vamos a evaluar lo que acabamos de hacer. Ariel comienza a leernos la pregunta del inciso a

A: ¿Cuántos palillos necesitarán para construir la figura 6?

D3: Para construir la figura 6

A: [Emiten participaciones aleatorias] 16, 20, 24

D3: No, no lo vamos a adivinar, fíjense bien lo que vamos a hacer, hasta aquí tenemos la figura 3, ¿ya lo vieron?, ahora me van a construir por favor la siguiente figura. Ustedes ya me dijeron de cuánto en cuánto va aumentando

A: De cuatro en cuatro

D3: Si aquí tenemos hasta la figura 3, [realiza en el pizarrón una representación de cada figura en forma de columnas], para construir la figura 3 ¿Cuántos palillos utilizamos?

A: 13

D3: 13, entonces ¿Cuántos palillos se necesitan para construir la figura 4?

A: [participan diferentes alumnos] 16, 17

D3: Ximena, ¿Por qué 16?

A: Porque estoy contado los... a no son 17

D3: Fíjense bien, ahorita ustedes ya me contestaron de cuánto en cuánto va aumentado

A: De cuatro en cuatro

D3: Entonces si aumenta de cuatro en cuatro, para la figura 4, ¿cuántos palillos necesitamos?

A: [contestan al unísono] 17

D3: Y para la figura 5 ¿cuántos palillos vamos a tener que utilizar?

A: [contestan varios alumnos] 21

D3: Y para la figura 6 ¿cuántos palillos vamos a utilizar?

A: 24

A: No, son 25

Como se aprecia en el diálogo anterior, el cuestionamiento que D3 implementa, está orientado a que los alumnos descubran que la sucesión de la cantidad de palillos necesarios para formar las diferentes figuras aumenta de 4 en 4, aunque no necesariamente se observen los múltiplos de este número ya que el hecho ocurre debido a que la primera figura se forma con 5 palillos y las subsecuentes solo requieren de 4 ya que comparten un lado con la figura anterior.

Autoevaluación y monitoreo del aprendizaje (competente)

Durante la realización de las producciones de los alumnos, el docente los invita a evaluar su propio trabajo y hacer mejoras, que la mayoría de ellos realiza, sería deseable establecer una cultura de evaluación en la que fueran los propios alumnos quienes monitorearan su propio entendimiento como resultado del trabajo individual (Danielson, 2013).

Conclusión del caso D3.

D3 cuenta con 13 años de experiencia en el servicio, y obtuvo un nivel de desempeño “destacado” en la evaluación realizada por el SPD, dicho resultado se considera similar al obtenido por la valoración de la práctica in situ, ya que el promedio global obtenido fue de 3.35, el cual, si bien no llega al nivel destacado, se considera congruente con la evaluación debido a que es el puntaje más alto de los cuatro casos analizados.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para D3 el proceso de evaluación del SPD se encontraba relacionado con el ejercicio de la práctica cotidiana en el aula, puesto que la metodología empleada consistía en realizar justamente aquello que se realizaba en el trabajo cotidiano.

...es la elaboración de un plan de clase, aunque en este caso era un proyecto, tenía que ser la elaboración de dos o tres sesiones todas encaminadas a un mismo propósito o aprendizaje esperado, y la reflexión considero que es bueno que de vez en cuando como docentes tengamos ese espacio en el que nosotros podamos decir qué nos faltó, qué podemos mejorar y qué debemos hacer para cubrir esas necesidades, este espacio de reflexión muchas veces no lo tenemos porque nuestro trabajo implica muchas actividades a realizar dentro del salón de clases y es muy difícil ponerse a reflexionar qué debemos hacer y al llegar a casa también llevamos un cúmulo de actividades por lo cual también resulta difícil realizar esa reflexión. (D3)

Como lo expresa D3, el proceso evaluativo del que fue participante estaba alineado con la práctica cotidiana en el aula ya que debía dar cuenta de aquello que realizaba desde la programación de las actividades hasta la culminación que implica un análisis de éstas, además la importancia de este proceso fue brindar el espacio para realizar la reflexión sobre lo que faltó, lo que puede mejorar y lo que se debe hacer para fortalecer la práctica.

Asimismo, es posible rescatar que D3 considera que este proceso de evaluación también tuvo algunos beneficios en el ejercicio de la práctica, pues gracias a su participación en esta evaluación realizó una introspección que la llevó a la siguiente conclusión.

Sí, saber qué nos hace falta también porque creo que mucho de esto es también identificar aquello en lo que nosotros necesitamos ayuda puesto que impartimos todas las asignaturas estamos capacitados para hacerlo, pero no somos especialistas en ninguna. (D3)

En este apartado resulta interesante el reconocimiento que D3 hace de su propia actuación, pues si bien el reconocimiento de las fortalezas y áreas de oportunidad es una actividad esperable en la reflexión sobre la práctica, el reconocer que, a pesar de contar con una certificación para impartir clase de todas las asignaturas en el nivel primaria, no se tiene un dominio total de ellas, pues esto no los convierte en especialistas.

En cuanto al desarrollo de la prueba D3 se enfrentó a ciertos aspectos que incidieron en la construcción de los instrumentos solicitados por el SPD para construir el juicio de desempeño, los cuales solo tuvieron relación con el manejo de la plataforma digital que se habilitó para tal fin.

...la dificultad más grande que yo le encontré fue la plataforma porque no estaba yo acostumbrada a este tipo de interfaz, entonces me estresaba el hecho de no saber cómo subir las evidencias, al momento de abrirla me daba miedo el hecho de no poder realizarlo en el tiempo supuestamente establecido... (D3)

Como puede apreciarse, D3 expone que uno de los principales obstáculos para dar cumplimiento al proceso de evaluación consistió en el manejo de la plataforma, pero no en referencia a su manipulación, sino más bien centrada en la ansiedad que producía el hecho de desconocer el proceso adecuado a seguir para subir las evidencias, el miedo de hacerlo de forma incorrecta o simplemente de no poder terminarlo a tiempo.

Con relación a las diferencias encontradas entre ambos procesos de valoración sale a relucir la importancia de emplear la observación como estrategia complementaria en la construcción del juicio de desempeño docente, pues es a través de esta que pueden rescatarse las interacciones entre el docente y los alumnos que dan cuenta de diferentes aspectos del ejercicio docente y al ser capturados en una videograbación se obtiene el registro fiel de lo que sucede en el aula sin que esto se vea influenciado por la perspectiva de uno de sus actores.

Durante el desarrollo de la práctica se observó un cuestionamiento constante por parte de D3 durante el rescate de conocimientos previos de los alumnos y gracias a que los alumnos escuchan atentamente las participaciones tanto del docente como de otros compañeros, se percibe un ambiente propicio para el aprendizaje, asimismo, fue posible observar que la retroalimentación brindada por D3 pretende que los alumnos reflexionen sobre las acciones realizadas para dar solución a la situación propuesta.

5.1.4 Caso D4.

Tabla 8.

Resultados de práctica docente D4

	1a intervención	2a intervención	Promedio
Administración de la clase	3	3	3
Comunicación con los estudiantes	3	3	3
Recuperación de conocimientos previos	3	3	3
Interacción entre alumnos	3	3	3
Demanda cognitiva	3	3	3
Enfoque de la asignatura	3	3	3
Uso de técnicas de cuestionamiento y discusión	3	3	3
Uso de recursos didácticos	3	3	3

Conocimiento de los estudiantes	3	3	3
Atención a la diversidad	2	2	2
Organización del espacio físico	4	4	4
Ambiente de trabajo	3	3	3
Uso del tiempo	3	3	3
Uso de la evaluación	2	3	3
Monitoreo	3	3	3
Retroalimentación	3	3	3
Autoevaluación y monitoreo del aprendizaje	3	3	3
			2.93

En la tabla 8 puede observarse el concentrado de las dos intervenciones realizadas por D4, con los resultados tanto del análisis de cada una de sus prácticas, como del resultado que se obtiene al promediar el valor numérico asignado a un nivel de desempeño, de esta manera es posible determinar un resultado general y asignar un nivel de desempeño a cada uno de los criterios manejados en la rúbrica de evaluación.

De igual forma, es posible apreciar al final de la tabla un valor numérico (2.93) que resulta de promediar los resultados generales de cada uno de los criterios de la rúbrica, con lo cual se obtiene un resultado global de la práctica, a lo cual se le determinó como nivel de desempeño del docente, es de esta manera que a D4 se le asignó un nivel de desempeño Competente.

Análisis de práctica docente D4.

Administración de la clase (competente)

La organización de la clase se realiza con base en el plan de trabajo diseñado el cual divide en tres diferentes momentos que denomina inicio, desarrollo y cierre de la sesión, la transición entre cada una de las actividades no presenta mayor dificultad, pero siempre debe ser dirigida y mediada por el docente, un caso opuesto es la distribución del material didáctico ya que cuando se requiere se intenta realizar una rutina previamente establecida o utilizada, pero ésta no siempre se lleva a cabo adecuadamente (Danielson, 2013).

En el plan de clase es posible apreciar que las actividades propuestas para cada una de las sesiones de trabajo son programadas de forma ordenada en tres diferentes momentos: inicio, desarrollo y cierre, en cada una de estas actividades se incluye un verbo en su forma infinitiva que

sugiere la acción que deberá ser realizada, dichas instrucciones parecen ser claras y fáciles de entender (Figura 4.1).

<p>Que los alumnos resuelvan problemas que implican comparar fracciones y decimales. Que los alumnos identifiquen algunas diferencias entre el orden de los decimales y el orden de los números naturales, a partir de la propiedad de densidad. Que los alumnos identifiquen las características de los múltiplos de algunos números mediante el análisis de la tabla pitagórica y concluyan cómo se obtiene un múltiplo de cualquier número</p>	<p>Identificación de una fracción o un decimal entre dos fracciones o decimales dados. Acercamiento a la propiedad de densidad de los racionales, en contraste con los números naturales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinación de múltiplos y divisores de números naturales. <p>Análisis de regularidades al obtener los múltiplos de dos, tres y cinco.</p>	<p>LUNES INICIO: Identificación de una fracción o un decimal entre dos fracciones o decimales dados. Acercamiento a la propiedad de densidad de los racionales, en contraste con los números naturales. ☒ Preguntar a los alumnos si es lo mismo una fracción a un número decimal. Exponer las diferencias entre ambos para que las puedan identificar.</p> <p>DESARROLLO: ☒ Plantear a los alumnos problemas donde utilicen las fracciones y los decimales para compararlos u ordenarlos. Por ejemplo: Si Ramiro mide 1.60 y Rocío mide 1 metro y 1/2, ¿quién mide más? ☒ Integrar al grupo en equipos para llevar a cabo las actividades del desafío#35. En el desarrollo de esta actividad los alumnos aprenderán a resolver problemas que implican comparar fracciones y decimales. Libro de desafíos matemáticos página 72.</p> <p>☒ Pasar al frente 5 alumnos más, que deberán decir su estatura (llevar cinta sino se saben su altura), anotar en el pintarrón las medidas y ordenar menor a mayor. Preguntar a los alumnos ¿cómo se escribe 1/4 en decimal?, ¿cómo 1/5?, etc.</p> <p>CIERRE: ☒ Socializar las respuestas del desafío y los ejercicios extra, primero en equipo y posteriormente de manera grupal.</p> <p>MARTES</p> <p>INICIO: ☒ Recordar el tema de comparación de fracciones y decimales. Pasar al frente a dos alumnos voluntariamente para que hagan un ejercicio, mientras el resto del grupo opina si es correcto o qué deben hacer.</p> <p>DESARROLLO: ☒ Implementar con los alumnos ejercicios en donde tengan que identificar qué número decimal o natural va antes o después de un número ya establecido. Ejemplo: Resuelve el siguiente ejercicio indicando cuál es su antecesor o en su defecto sucesor.</p> <p>☒ Pedir a los alumnos que se integren en parejas para realizar las actividades del desafío #36, en donde identificarán algunas diferencias entre el orden de los decimales y el orden de los números naturales, a partir de la propiedad de densidad. Libro de desafíos matemáticos páginas 73 y 74.</p> <p>CIERRE: ☒ Revisar los ejercicios realizados de manera grupal o por orden de lista para que los alumnos participen. Socializar las respuestas.</p> <p>MIÉRCOLES INICIO: ☒ Dibujar una recta en el pintarrón y pasar al frente un alumno voluntario que ubique un número entre 4.56 y 4.57 ☒ El resto del grupo verifica las respuestas.</p> <p>DESARROLLO: ☒ Realizar grupalmente ejercicios en donde ubiquen números decimales en una recta numérica. Ejemplo: Localiza los siguientes números decimales en la recta numérica. 5.4, 3.2, 1.5, 6.8, 4.9, 2.4 y 9.4</p> <p>☒ Con apoyo del ejercicio anterior, ubicar números entre unos y otros. ☒ Jugar a "muerte súbita", donde los nombres de los alumnos son puestos en una urna. ☒ Sacar el nombre de dos alumnos y hacer una pregunta, el alumno que conteste gana. ☒ Hacer eliminatória con los alumnos que vayan siendo seleccionados al azar.</p>	
---	--	--	--

Figura 4.1 Secuencia didáctica D4

Como puede apreciarse en la figura anterior, las instrucciones propuestas en la secuencia didáctica, aunque son claras se encuentran centradas en acciones que deberá realizar el docente, por lo tanto, no es posible apreciar la instrucción que será presentada a los alumnos. Asimismo, no se observa una temporalidad explícita en la programación de las actividades, solo se observa el día de la semana en que se implementaran las diferentes actividades.

Otro aspecto relacionado con la administración de la clase son las instrucciones que brinda el docente a los alumnos, pues a pesar de que éstas permiten a los estudiantes involucrarse en el trabajo muchas veces deben ser repetidas en más de una ocasión, por lo cual no siempre permiten a los estudiantes participar de forma independiente o en equipos (Danielson, 013). En algunas de las oraciones presentadas como actividades de la secuencia es posible visualizar la organización del grupo en que deberá abordarse en cada caso, aunque no se observa un apartado que describa los diferentes recursos materiales que se emplearán durante la sesión de trabajo.

Comunicación con los estudiantes (competente)

Con relación a la comunicación que se establece con los estudiantes se observa que el lenguaje empleado durante el desarrollo de la sesión es adecuado para la edad de los alumnos, aunque en ocasiones tiene que brindar algún tipo de explicación sobre ciertos conceptos que se abordan en el contenido ya que los alumnos no siempre poseen un nivel cultural adecuado para comprender todos los términos que se emplean (Danielson, 2013).

Para el desarrollo de las actividades que se observaron en las dos sesiones de trabajo analizadas D4 brinda a los estudiantes tanto una serie de instrucciones que deben realizar, como el producto que espera de tal actividad, dichas instrucciones parecen ser comprendidas por los alumnos ya que comienzan a realizar la actividad, probablemente esto también sea consecuencia del vocabulario que se usa, pues no se aprecian términos técnicos de deban ser explicados por D4. “Vamos a ver la explicación que nos dan en el video y vamos a contrastar lo que pensábamos, allí nos van a explicar también por qué el círculo no es un polígono” (D4), “Van a tomar nota y van a responderme las dudas que teníamos”(D4), “Vamos a resolver el desafío de manera individual, está muy fácil porque ya vimos un ejemplo” (D4), “Debemos leer la pregunta y dar la respuesta, tienen un minuto para contestar” (D4).

Asimismo, las tareas que se proponen en clase son claras ya que siempre son realizadas por los alumnos, con la excepción de algunas ocasiones en que se debe repetir la instrucción en más de una ocasión. En los marcos para la enseñanza se sugiere considerar la importancia que tiene la exposición de los objetivos a aprendizaje en la dinámica escolar puesto que en algunas ocasiones no se hace una exposición clara a los alumnos sobre este aspecto (Danielson, 2013).

Recuperación de conocimientos previos (Competente)

Durante la etapa de inicio de la sesión el docente se enfoca en realizar una indagación de los conocimientos previos de los alumnos que se encuentran relacionados con el objetivo de aprendizaje proyectado en el plan de trabajo, en esta dinámica de trabajo el cuestionamiento es una de las herramientas principales, aunque sería deseable que también se vincularan con la situación didáctica (Danielson, 2013; SEP, 2017c).

Durante las sesiones de clase analizadas se observó que D4 realiza una exploración de conocimientos previos antes de exponer el aprendizaje esperado que se busca obtener, tal ejercicio lo realiza a través de una técnica de cuestionamiento de la siguiente manera:

D4: Alguien me puede explicar ¿qué son los polígonos?

A: es como una “T”.

D4: Ok, dijo su compañero Angel que esto es un polígono (Dibuja una T en el pizarrón).

A: No, el polígono es como una palomita con una raya.

D4: ¿Una palomita con una raya?, a ver pásele y dibújelo.

A: (Dibuja un símbolo de raíz cuadrada en el pizarrón).

D4: ¿Ese es un polígono?

A: Esa es una raíz cuadrada.

D4: Ese es el símbolo de la raíz cuadrada (un alumno saca su libro de texto y comienza a buscar) a ver, a ver, ¿eso es válido?

A: No

D4: Sí es válido, cuando alguien no sabe algo debe investigar, su compañero se nos adelantó porque yo lo que quería era investigar lo que hay en su cabeza, porque desde primer año te enseñaron ciertos polígonos, ¿Cuál te enseñan en primero?

A: El círculo

D4: ¿El círculo es un polígono?

A: No (comienzan a dar respuestas al mismo tiempo varios alumnos)

D4: A ver, si hablamos todos y si platicamos allá Sebas, no vamos a escuchar al compañero, te escucho Luis.

A: No sé.

D4: Repito, ¿el círculo es un polígono?

A: (Leyendo su libro de texto) Es una figura plana compuesta por una secuencia de lados rectos.

D4: (Dibuja un polígono en el pizarrón) ¿Este es un polígono?

A: Sí

D4: ¿Qué polígonos nos enseñan en primer grado?

A: El cuadrado, el triángulo, el rectángulo

D4: ¿Qué diferencia hay entre un triángulo y un rectángulo?

A: El triángulo es como una pirámide

Como puede apreciarse, D4 pretende indagar el conocimiento que los alumnos tienen sobre el concepto “polígonos”, sin embargo, en esta búsqueda no encuentra alguna aportación que pueda ser utilizada para explicar ¿qué son los polígonos?, ya que la única figura geométrica que es mencionada es el círculo, ante tal situación, un alumno decide hacer una búsqueda en su libro de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

texto encontrando una definición que a falta de un conocimiento explícito es empleada por D4 para dar inicio al tema.

Interacción entre alumnos (competente)

En relación con la interacción entre los alumnos, se logra que gran parte de los estudiantes se involucren activamente en la clase al promover una interacción en plenaria que si bien generalmente se da entre maestro y alumno, en ocasiones las aportaciones de los compañeros se ven enriquecidas o cuestionadas por otro integrante del grupo, esta dinámica de trabajo permite a los estudiantes estar enfocados y concluir todas las actividades de la secuencia didáctica, en los marcos para la enseñanza se sugiere promover la interacción colectiva entre los alumnos de distintas formas ya sea en parejas o grupos pequeños que permitan un involucramiento activo de todos en las diferentes actividades que se abordan (Danielson, 2013).

Demanda cognitiva (competente)

Las tareas de aprendizaje que se proponen en el plan de clase permiten que los alumnos ejerciten varias tareas cognitivas distintas, pues mientras que por un lado necesitan recordar algunos procedimientos previamente analizados como lo es la ejecución de una operación matemática, por otra parte, también es necesario comprender de qué se trata la problemática planteada por el docente para que luego se realice un análisis de posibles soluciones poniendo en juego la aplicación de procedimientos que finalmente tendrán que ser evaluados para verificar su utilidad (Danielson, 2013; Pedroza y Luna, 2017).

Durante la primer sesión de trabajo, se observa una demanda cognitiva alta ya que requería que los estudiantes analizaran el desplazamiento de una figura plana e imaginaran el cuerpo geométrico que dejaría a su paso, posteriormente debían trazar dicho cuerpo en su mente o dibujarlo en el libro de texto para hacer una reflexión sobre las caras, las bases y el nombre del cuerpo geométrico formado, en una segunda consigna del desafío trabajado realizan un ejercicio similar, pero con el trazo de una pirámide. Las consignas del desafío anterior presentan un reto cognitivo a los alumnos ya que, a pesar de contar una representación visual del ejercicio, deben imaginar una parte de los cuerpos para analizar sus características.

Enfoque de la asignatura (competente)

Las actividades que se proponen en la secuencia didáctica son congruentes con el enfoque de la asignatura ya que independientemente de que se trabaje en el campo de forma de lenguaje y comunicación o el de pensamiento matemático siempre se plantea un reto cognitivo que incita a los alumnos a emplear sus conocimientos previos para resolverlo, sin embargo, no se brinda espacio para que los alumnos trabajen de forma colaborativa ya que se prefiere trabajar de forma individual o en plenaria, aunque si se brinda un pequeño espacio para hacer una comunicación de resultados (SEP, 2017c).

D4 considera que las actividades propuestas en su plan de clase que fueron a su vez implementadas con los alumnos son adecuadas para atender el enfoque de la asignatura porque “primero empecé por preguntarles qué conocían ellos, pero luego me voy al aprendizaje esperado que señala el programa de la asignatura, por lo cual tengo que ver el enfoque que le dan las matemáticas a este contenido” (D4). Como puede apreciarse, aunque D4 no expresa literalmente en qué consiste el enfoque de la asignatura, tiene la noción de que los conocimientos previos de los alumnos deben ser empleados para la construcción del aprendizaje esperado, además al realizar la actividad del desafío que se está trabajando aunque no se dé cuenta plantea un reto cognitivo a los alumnos, con lo cual se abordan dos elementos del enfoque: el planteamiento de un reto cognitivo y el uso de los conocimientos previos de los alumnos (SEP, 2017c).

Uso de técnicas de cuestionamiento y discusión (competente)

Las preguntas que emplea el docente durante la clase generalmente son de respuesta abierta, además se trata de incitar a los alumnos a realizar una reflexión antes de brindar una respuesta, aunque éstas son diversas por la misma naturaleza de la pregunta; sería conveniente utilizar la reflexión de los alumnos para profundizar en su entendimiento (Danielson, 2013).

Cuando los alumnos responden una pregunta el docente usualmente pide que expliquen su razonamiento, aunque solo algunos intentan hacerlo, sería conveniente involucrar a todos los alumnos en la discusión e incitarlos a justificar sus razonamientos.

Durante las sesiones de clase analizadas se puede observar que D4 hace uso constante de la técnica de cuestionamiento para propiciar la participación de los alumnos, tal acción es realizada de acuerdo a la demanda cognitiva de la tarea en cuestión, pues en ocasiones se realizan preguntas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

con una sola respuesta correcta, por ejemplo: “¿Qué es un polígono?” y en otras es necesaria una reflexión más elaborada para justificar una opinión como: “¿Por qué el círculo no es un polígono?”, lo cual implicaría tener conceptualizados varios conceptos como recta y vértice para ser empleados en la explicación de las figuras que son consideradas o no como polígonos.

Uso de recursos didácticos (competente)

En la dinámica de la clase se observa un uso adecuado de los recursos disponibles ya sea para apoyar las explicaciones del docente o para que los alumnos puedan profundizar en su entendimiento mediante la manipulación de algún material didáctico (Danielson, 2013; SEP, 2017c).

Para el desarrollo de las actividades se hace uso de diversos materiales como una computadora y un proyector para ir mostrando a los alumnos tanto videos que explican las características de los polígonos y de los cuerpos geométricos, como la proyección del libro de texto que permite a los alumnos hacer un seguimiento visual de aquello que se está trabajando, además se cuenta con una guía escolar donde uno de los alumnos pudo consultar fácilmente la definición de polígono.

Durante la exposición del tema se hace uso de las tecnologías de la información y comunicación existentes dentro del salón de clase para proyectar a los alumnos una serie de diapositivas que apoyan la explicación, aunque en los marcos para la enseñanza se considera necesario dar un uso más extenso e imaginativo (Danielson, 2013; SEP, 2017c).

Conocimiento de los estudiantes (competente)

La clase es dirigida para enseñar a todo el grupo, pareciera que se identifican algunos niveles de habilidad entre los alumnos ya que intenta diversificar algunas de las actividades, sin embargo, no se aprecian métodos para hacer una valoración de ellos y diseñar una instrucción acorde a las diferentes necesidades (Danielson, 2013; SEP, 2017c).

En el desarrollo de las actividades D4 manifiesta que tiene cierto conocimiento de sus estudiantes, aunque este conocimiento no siempre es utilizado para la programación de las actividades de enseñanza.

Si sé que tienen carencias de conceptos y si quise empezar con este video porque vi que muchos niños no ubican conceptos matemáticos, pero así que yo le diga estuvo pensando en este niño para hacer este trabajo,

no; también si tomo en cuenta que a los niños les fascina lo visual y lo auditivo, porque mi grupo salió visual y auditivo, entonces si trato de ponerles música o alguna proyección porque creo que es como les capto la atención (D4).

Como puede apreciarse en el discurso de D4, a pesar de que las actividades no son pensadas para atender un alumno en particular, si se emplea el conocimiento que se tiene de ellos para articular las actividades con base en sus estilos de aprendizaje, pues de esta manera es posible atraer su atención.

Los alumnos manifiestan señales no verbales de dificultad para realizar algunas actividades, las cuales son identificadas por el docente que intenta atenderlas únicamente de manera personal, es decir, no logra identificar cuando se requiere una atención general y cuando una atención personal que logre orientar la comprensión de cada una de las actividades (Danielson, 2013).

Atención a la diversidad (básico)

El docente busca dar un trato igualitario a todos los alumnos, aunque parte de esta dinámica consiste en tratar a todos de la misma manera por lo cual no se consigue diversificar las actividades para atender las diferentes necesidades, se recomienda incorporar a todos los alumnos en las diferentes actividades dando un trato equitativo promoviendo el respeto con comentarios positivos y diferentes formas de organización del grupo (Danielson, 2013; SEP, 2017c).

Organización del espacio físico (destacado)

Las actividades se desarrollan en un aula de 8 x 6 metros con 44 mesabancos individuales acomodados en 8 filas de 5 y 6 bancas en cada una, todas se encuentran orientadas hacia el frente del pizarrón, con lo que se percibe una buena visión del pizarrón desde todos los ángulos, así como una buena audición del docente, a pesar de ser un grupo más numeroso del promedio se buscó la mejor forma de aprovechar el espacio y el mobiliario para que todos los alumnos tuvieran las mismas oportunidades de aprendizaje (Danielson, 2013).

Ambiente de trabajo (competente)

Con respecto al ambiente de trabajo dentro del aula, se observa un trato respetuoso entre los alumnos y la maestra, no se observan faltas de respeto entre los alumnos del grupo o hacia D4, lo cual genera un ambiente propicio para que se dé la participación voluntaria; aunque, es necesario mediar la situación para dar la oportunidad de hablar a los compañeros ya que todos quieren

participar al mismo tiempo y hablan sin pedir antes la palabra, es decir, el ambiente es propicio para generar la participación pero hace falta organizarla para escuchar las intervenciones de sus compañeros (Danielson, 2013).

Uso del tiempo (competente)

Las actividades propuestas en las secuencias didácticas que fueron videograbadas se concluyeron por completo en un tiempo promedio a los 50 minutos, se observan pocos tiempos muertos, y los que aparecen, usualmente se deben a que se tienen que esperar a que algunos alumnos completen las actividades ya que todas y cada una de ellas son necesarias para el logro del objetivo de aprendizaje (Danielson, 2013; SEP, 2017c).

Uso de la evaluación (competente)

El docente obtiene evidencia del trabajo de los alumnos para realizar la evaluación, aunque no se observa el empleo de criterios de calidad que permitan hacer una valoración del progreso en el aprendizaje, se recomienda establecer criterios claros que puedan ser empleados tanto por los alumnos como por el docente como evidencia del progreso de aprendizaje.

D4 expresa que realiza una valoración constante de los aprendizajes de los alumnos, pues durante cada una de las actividades observa y revisa qué sucede con cada uno de sus estudiantes.

...los veo cómo contestan, en la participación de los alumnos, y si intento que hablen los que menos participan, también me acerco cuando veo que alguien no hace nada para ver qué pasa, porque a veces una cosa sencilla como remarcar aristas o líneas no lo hacen por falta de material o por ejemplo Pablo, no habla nada y no es capaz de pedir una regla prestada, si no se le facilita todo el material, no hace nada (D4).

En su argumentación, D4 expresa que realiza una valoración constante del desempeño que manifiestan los alumnos durante la clase, pues el simple hecho de observar que no realiza la actividad es un indicador de que algo no está bien y requiere apoyo para concluir el ejercicio, esto a su vez favorece el logro de los aprendizajes, pues mantiene enfocados a los alumnos en la tarea de aprendizaje que deben realizar.

Monitoreo (competente)

El docente realiza un monitoreo constante con la mayor parte de los alumnos del grupo, durante este proceso se da un intercambio de información entre docente y alumno cada que es necesario,

sería deseable realizar esta actividad con todos los alumnos del grupo en varios momentos de la actividad (Danielson, 2013; SEP, 2017c).

Para realizar la valoración del avance que manifiestan los alumnos D4 realiza un recorrido entre las filas de los alumnos, en este desplazamiento se observa que se detiene en lugares aleatorios y desde allí continua con la clase, en otras ocasiones se observa que la parada que realiza es para atender de manera particular a uno o varios alumnos que necesitan aclarar alguna duda (Figura 4.2).



Figura 4.2 Monitoreo D4

Retroalimentación (competente)

Durante la retroalimentación, el docente brinda una orientación específica y oportuna, aunque ésta se dirige de la misma forma para ciertos grupos de alumnos y generalmente proviene del docente, sería conveniente que también se enfocara a la mejora y que fuera de diferentes fuentes (Danielson, 2013; SEP, 2017c).

Durante el desarrollo de las sesiones se pudo observar que la retroalimentación verbal es una práctica común que D4 realiza a través de cuestionamientos que orientan poco a poco a los alumnos hasta llegar a la comprensión del reto cognitivo que se trabaja en clase.

D4: Observen que tengo estas dos hojas de máquina, voy a meter un palito en el centro, ¿Qué va a pasar si yo desplazo una de las hojas hacia arriba y luego usara papel para forrar los lados?, ¿Qué se forma?

A: (Hablan al mismo tiempo) Es un prisma rectangular, es un cuadrado, es un cubo.

D4: ¿Será un cubo?

A: No, un prisma rectangular.

D4: Prisma rectangular dice Kevin. ¿Por qué no puede ser un cubo y acepto la teoría de Kevin?

A: Porque la figura es un rectángulo.

D4: Esto quiere decir que, al desplazar un polígono rectangular hacia arriba, le voy dando base y altura me va a dar un volumen, me va a dar un espacio en la parte de adentro, siempre que desplacen un polígono hacia arriba y rellenen los espacios laterales vamos a formar un prisma.

Como se aprecia en el ejemplo anterior, el cuestionamiento que realiza D4 está orientado a que los alumnos vayan descubriendo que los prismas son cuerpos geométricos que surgen del desplazamiento de alguna figura geométrica, quien a su vez toma el nombre de la figura que es usada como base.

Autoevaluación y monitoreo del aprendizaje (competente)

Durante la realización de las producciones de los alumnos, el docente los invita a evaluar su propio trabajo y hacer mejoras, que la mayoría de ellos realiza, sería deseable establecer una cultura de evaluación en la que fueran los propios alumnos quienes monitorearan su propio entendimiento como resultado del trabajo individual.

Conclusión del caso D4.

D4 es un docente con 27 años de experiencia en el servicio que obtuvo un nivel de desempeño “satisfactorio” en la evaluación realizada por el SPD, resultado por debajo del obtenido en la valoración de la práctica in situ, ya que el promedio global obtenido fue de 2.93, con lo cual se asigna un nivel de desempeño “competente”.

Para D4 la evaluación promovida por el SPD fue más un aspecto político que tuvo al magisterio como actor principal, ya que de haber sido una verdadera reforma hubieran comenzado por las necesidades que presentaba el servicio educativo en todo el país.

En primer lugar, creo que esta evaluación obedece más a un compromiso de tipo político que tenía como objetivo principal restar fuerza a nuestro sindicato, ya que si el propósito era la mejora de la educación debieron comenzar por atender los problemas que se observan en las diferentes regiones de nuestro país donde se presentan escuelas que ni siquiera cuentan con un edificio donde impartir clases (D4).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

D4 expone en su discurso una postura donde aparentemente toma una postura negativa ante el proceso de evaluación, sin embargo, al cuestionarla sobre si el proceso al que se vio sujeta, daba muestra de la práctica que desarrollaba en el aula se obtiene una visión muy diferente.

Creo que el proyecto que realizamos si está relacionado con la práctica que realizamos dentro del aula, pues se trata de que ejecutemos una planeación de 3 a 5 clases diseñada por nosotros mismos, y después rescatemos algunas evidencias para hacer una reflexión a través de una serie de preguntas (D4).

La percepción de D4 es una clara muestra de que a pesar de la postura inicial que muestra sobre el origen de la evaluación del desempeño, también reconoce que este proceso se encontraba alineado con el desarrollo de su práctica como docente, pues el proyecto rescata algunos aspectos de su ejercicio como docente como lo son el diseño e implementación de un plan de clase, lo cual sugiere la existencia de una similitud con la observación de la práctica.

Sin embargo, en este proceso de valoración D4 encontró una serie de aspectos que según su percepción influyeron en el nivel de desempeño obtenido.

Esta evaluación me costó un poco de trabajo, en primer lugar, porque yo utilizaba la computadora solo para realizar mis planeaciones, pero en este proceso tuve que hacer un proyecto dando respuesta a una serie de preguntas y a parte de eso tuve que subir toda la información en una página de internet, entonces no solo me enfrenté al manejo de la computadora, sino también a mandar toda la información a través de una página de internet (D4).

Como puede apreciarse en el discurso de D4 el proceso de respuesta que se empleó en la evaluación del desempeño del SPD generó dos diferentes obstáculos en este caso en particular, el primero de ellos relacionado con el manejo de un software para hacer la construcción del texto argumentativo y el otro relacionado con el manejo de la plataforma digital habilitada para subir toda la información necesaria para dar cumplimiento con la etapa denominada proyecto de enseñanza.

Asimismo, D4 argumenta que el nivel de desempeño obtenido también tuvo relación con otro aspecto ya que al intentar subir las evidencias de su práctica se encontró con un problema en el diseño de su proyecto.

...tuve una dificultad al momento de dar respuesta a las preguntas que aparecían en internet, pues previamente había realizado un borrador del proyecto, pero cuando comencé a guardar mis respuestas en algunas preguntas

me apareció un mensaje que decía que no podía guardar porque necesitaba más letras o algo así, entonces tuve que construir una respuesta más extensa en algunos casos (D4).

Como puede apreciarse D4 expone un obstáculo para dar respuesta a la evaluación del SPD al encontrar que el texto construido no podía ser guardado en la plataforma debido a que no contaba con la cantidad de caracteres necesaria para ser almacenado en el sitio, lo cual tuvo que ser solucionado con la construcción de una nueva respuesta más extensa.

Por otro lado, una parte que marcó la diferencia entre la valoración realizada por el SPD con la observación in situ fue que gracias a ésta, se pudieron rescatar las interacciones que se realizaban dentro del aula, lo cual brinda un acercamiento más objetivo a que no se ve influenciado por la perspectiva de ninguno de sus actores, como sucedió en la evaluación del SPD, asimismo a través de esta perspectiva fue posible identificar áreas de oportunidad en el ejercicio docente gracias al uso de una rúbrica de evaluación.

Capítulo 6. Discusión

En el presente capítulo se presentan algunos análisis de la información obtenida durante la etapa de recopilación de datos con el propósito de dar respuesta a las preguntas de investigación. El capítulo se encuentra dividido en tres apartados donde se expone en primer lugar las diferencias, seguido de las similitudes que se encontraron entre ambos procesos de evaluación, para luego exponer los aspectos que según los casos de análisis influyeron en el resultado obtenido debido al proceso de respuesta empleado por el SPD.

6.1 Diferencias

Durante el desarrollo de la presente investigación fue posible observar algunas diferencias entre ambos procesos de valoración, las cuales se enumeran a continuación

6.1.1 La información obtenida.

En la evaluación promovida por el SPD se dictaminaba un nivel de desempeño de acuerdo con aquello que lograra ser redactado por el docente a través de un texto argumentativo que daba cuenta de lo que sucedía en su práctica docente, dicho texto era acompañado por 3 diferentes evidencias de la práctica: una producción de los alumnos, el instrumento de evaluación utilizado y la retroalimentación del docente (SEP, 2017a).

Por otro lado, en la presente investigación pudo rescatarse una videograbación de cada intervención observada, lo cual además de ser un registro fiel de lo que sucedió en el aula, también fue de gran utilidad para analizar la práctica en diferentes momentos al tiempo que se realizaba la construcción de la rúbrica de evaluación, sin que esto afectara la intervención de cada uno de los casos (Stake, 1995; Cohen, et al. 2007).

Asimismo, el empleo de otras evidencias sirvió para triangular información y formar una percepción con diferentes puntos de convergencia que permitieran el desarrollo de una interpretación sobre la actuación de cada docente (Benavides & Gómez-Restrepo, 2005), la planificación brindó una noción de aquello que se tenía programado realizar durante cada una de las intervenciones, y que no necesariamente se ejecutó de acuerdo con el plan establecido. Las producciones de los alumnos fueron utilizadas para analizar el retroalimentación escrita que realizó el docente durante el desarrollo de la sesión, en esta parte fue realmente útil contar con el registro

audiovisual que permitió analizar nuevamente la intervención para valorar la forma en que se realizó la retroalimentación.

No obstante, la diferencia fundamental entre ambas valoraciones se encuentra en el tratamiento que pudo darse a la información obtenida, pues si bien, en ambos casos se obtuvo una evidencia que daba cuenta de la actuación de cada uno de los docentes, en la presente investigación fue posible analizar con mayor detenimiento cada una de las intervenciones, ya que al contar con un registro videograbado fue posible analizar en diferentes momentos cada sesión.

6.1.2 La construcción de juicio de desempeño.

Es necesario mencionar también que la presente investigación tiene otra diferencia significativa con el SPD, ya que el nivel de desempeño se calculaba a través de dos diferentes valoraciones, el primero de ellos consistía en un puntaje obtenido en el proyecto de enseñanza que conformaba el 60% de la calificación, el otro 40% consistía en un examen de conocimientos que realizaban los docentes, por esta razón, la diferencia entre ambas valoraciones se hace más distante ya que el SPD emitía un juicio de desempeño donde también se valoraban los conocimientos de los docentes.

En el caso de esta tesis, solo se realizó una valoración empleando la información disponible a través de la observación de la práctica in situ, sin embargo, los únicos conocimientos que pudieron ser valorados fueron los que tenían relación con el conocimiento base con que deben contar todos los docentes (Shulman, 2005). Las diferencias entre ambas valoraciones son notables, pues mientras que el SPD ubicó en un nivel diferente a cada uno de los docentes, en este ejercicio se ubicó a cada uno de los casos en un nivel competente, tal como se describió en el apartado de análisis.

Posiblemente las diferencias entre los resultados se deban a los criterios empleados por el SPD para la valoración de los proyectos de enseñanza, pues en esta investigación se valora la calidad en cierta tarea del ejercicio docente a través de la rúbrica diseñada; en el “Manual para el evaluador. Proyecto de enseñanza. Docente Educación Primaria” publicado por el INEE en la página del SPD, describe que el proyecto es valorado con base en los niveles de ejecución de las diferentes tareas evaluativas de la siguiente manera:

Insuficiente: Cuando solo se menciona lo que se le solicita en cada una de las tareas.

Suficiente: Si en el texto se logra describir aquello que se le solicita en la tarea y esta descripción es congruente con algún otro aspecto mencionado en ésta.

Bueno: En caso de que logre explicar aquello que se le solicita en la tarea evaluativa y esta explicación es congruente con todo lo que se pide.

Destacado: Si llega a explicar las razones que justifican como aquello que se solicita en la tarea evaluativa es congruente con todo lo que se pide (SEP, 2018).

Como puede apreciarse los niveles de desempeño se asignaban con base en la destreza que se tenía para redactar aquello que los docentes realizaron dentro del aula, lo cual permite apreciar que dicha valoración se centra más en la calidad del texto que en el desempeño que el docente mostraba en el aula; si sumamos a esto obstáculos que pudieron surgir debido al proceso de respuesta empleado en la prueba, podrá apreciarse mejor por qué se dan las diferencias entre ambas valoraciones.

6.2 Similitudes

Entre ambos procesos de valoración también se encontraron algunas congruencias, como lo fue el rescate de diferentes producciones de la práctica para construir un juicio de desempeño, no obstante, el uso que se le da a estos genera una de las diferencias antes mencionadas.

Otro aspecto similar entre ambas valoraciones es que se toma la práctica del docente como eje articulador de la evaluación, pues el SPD articuló todo el proceso de evaluación alrededor de un proyecto de enseñanza que daba cuenta de la práctica desarrollada por el docente (SEP, 2018), mientras que en esta investigación se utilizó la observación de la práctica “in situ” a través de una serie de videograbaciones, es decir, en los dos métodos se considera la intervención del docente como un instrumento esencial para la valoración del desempeño.

De manera general, es necesario mencionar que el proceso de evaluación fue articulado de la misma forma en ambos procesos ya que en ambos fue necesario rescatar la planeación del docente, una evidencia de la intervención realizada, un trabajo de los alumnos y una retroalimentación realizada por el docente; la única diferencia consistió en que la metodología empleada para rescatar cada una de ellas con la intención de obtener una perspectiva más amplia de un fenómeno complejo de valorar y cuantificar (Cohen, et al. 2007; Vasilachis, 2006).

6.3 Aspectos que influyeron en el resultado de los sustentantes

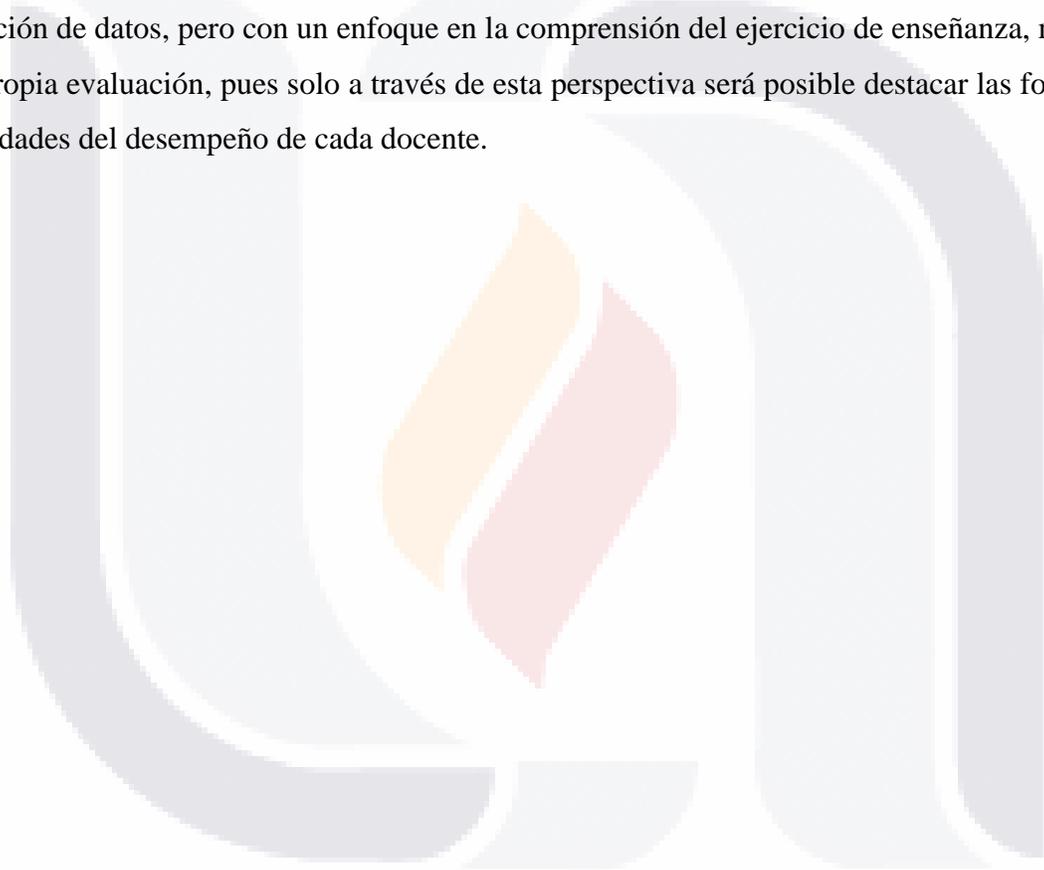
En la indagación del proceso de evaluación docente se registraron una serie de aspectos que incidieron en el proceso de respuesta empleado en la prueba del SPD, las cuales fueron manifestadas por los propios docentes, con este análisis no se pretende generalizar el comportamiento a todos los casos de evaluación, sino dar una muestra de la situación que enfrentaron los docentes que sirvieron como casos de estudio.

Todos los docentes entrevistados manifestaron haber tenido algún tipo de incidencia con un aspecto en la elaboración de proyecto de enseñanza, no obstante, no siempre fueron del mismo tipo, pues mientras que algunos se tuvieron que enfrentar a retos relacionados con la construcción de los instrumentos, otros lo hicieron con el uso de la plataforma digital.

Algunos aspectos que influyeron con el manejo de la plataforma digital se centran específicamente en el manejo de la página web donde debían subir los diferentes productos que conformaban el proyecto de enseñanza, una vez implementada la secuencia didáctica se debían obtener tres diferentes evidencias y finalmente se debía redactar una serie de valoraciones que el docente hacía de su práctica (SEP, 2018). Sin embargo, en este proceso los docentes entrevistados manifestaron haber presentado obstáculos al momento de manipular la plataforma digital, lo cual debió ser previsto por el SPD o al menos valorado con reactivos de control que garantizaran que el proceso de respuesta empleado no influiría en el resultado que obtuvieran los sustentantes, pues en los estándares se señala que la equidad es un problema fundamental de validez, por lo cual debe garantizarse que en el desarrollo y uso de la prueba no se presenten obstáculos que interfieran con la valoración del constructo que intenta medirse (AERA, APA, NCME, 2014).

Otro de los aspectos recurrentes en los casos de análisis se presentó como la redacción del proyecto, ya que varios docentes manifestaron haber presentado un obstáculo al momento de subir sus evidencias en la plataforma digital, ya que no cumplían con la cantidad mínima de caracteres para dar respuesta a alguna de las preguntas de andamiaje que orientaban la construcción del proyecto de enseñanza, lo anterior expone otro caso de falta de accesibilidad en la prueba del SPD, puesto que no se presentaron o expusieron pruebas de que el requisito antes mencionado pudiera afectar el desempeño de los sustentantes, dado que existía un aspecto que obstaculizaba el proceso de respuesta de la prueba (AERA, APA, NCME, 2014).

Finalmente es necesario mencionar que una parte importante que influyó en el resultado de los docentes fue la formación del juicio de desempeño, ya que el proceso de respuesta empleado requería un texto argumentativo elaborado por los docentes, que no necesariamente se trataba de lo que sucedía realmente en el aula. Weiss (2019) propuso un acercamiento al análisis de las prácticas docentes a través de la observación directa y entre sus hallazgos resalta la idea de que la práctica docente se encuentra influenciada por diversos factores como la formación docente, los libros de texto, la evaluación del desempeño, los aspectos administrativos e incluso la infraestructura, por lo cual es necesario analizar la práctica docente con diferentes técnicas de recolección de datos, pero con un enfoque en la comprensión del ejercicio de enseñanza, más que en su propia evaluación, pues solo a través de esta perspectiva será posible destacar las fortalezas y debilidades del desempeño de cada docente.



Capítulo 7. Conclusiones

Este último capítulo se centra en presentar las conclusiones y reflexiones derivadas de los capítulos de análisis de datos y discusión de resultados, de forma particular, sobre los resultados obtenidos, así como en el logro de los objetivos de la presente investigación. En un segundo momento, se exponen algunas de las limitaciones que se enfrentaron durante la realización del estudio, así como algunas sugerencias que pudieran dar continuidad a posibles temas o líneas de investigación.

7.1 Las discrepancias, las similitudes y la riqueza de la información

Como se pudo apreciar, gracias a que se analizó la práctica docente desde diferentes perspectivas fue posible construir una visión más completa de cada uno de los casos analizados, pues si bien, se emplearon las mismas evidencias para analizar construir el juicio de desempeño la diferencia fundamental se centró en el instrumento de evaluación empleado, ya que éstas sirvieron como apoyo fundamental para comprender mejor cada una de las actividades que se realizaban dentro del salón de clases, **cada una de las evidencias brindó información diferente para interpretar este fenómeno.**

Planificación: Fue de gran ayuda para analizar el conocimiento que los docentes tienen sobre los enfoques didácticos, situaciones de los alumnos y especialmente el conocimiento didáctico en cuestiones como la evaluación.

Videograbación: Fue una parte crucial en el análisis de la práctica, pues todas las demás evidencias tenían que articularse con ésta.

Trabajos de los alumnos: Sirvieron como apoyo para valorar la intervención que realiza el docente particularmente en el proceso de evaluación.

Entrevista final: Fue de gran apoyo para explicitar la información que no era visible a través de la observación o del análisis de las evidencias.

Los resultados obtenidos por los docentes fueron diversos, sin embargo, en todo este proceso salen a relucir dos aspectos interesantes, el primero de ellos relacionado con la importancia de valorar el desempeño docente a través de la observación de la práctica, ya que se pudo observar

una mayor riqueza en la información obtenida a través de un acercamiento cualitativo, situación que difícilmente podría ser valorada por el SPD debido al despliegue de recursos necesario para su realización, no obstante, en los casos de análisis también se pudo observar que la evaluación del desempeño docente estaba encaminada a la mejora de la práctica, ya que a través de este proceso se lograba generar una reflexión por parte de los docentes hacia la actuación realizada en el aula, lo cual es un primer indicio de razonamiento pedagógico.

7.2 Limitantes de la investigación

Durante el desarrollo de la presente investigación se presentaron varias dificultades para el logro de los objetivos, el primero de ellos consistió en el desarrollo de un instrumento alineado a la evaluación del SPD, ya que al analizar los documentos normativos de dicha evaluación se encontró que algunos criterios de evaluación propuestos por el SPD no están completamente alineados con los criterios de valoración propuestos, además de que algunos de los indicadores mencionados en el PPI se encontraban redactados de una forma general, que hacía difícil tanto realizar una valoración de éstos como utilizarlos a manera de referente para la mejora de la práctica (Pedroza, Luna, Caso, 2018); además, al revisar los diferentes modelos de evaluación docente no fue posible tener acceso a los instrumentos de evaluación empleados para otorgar un nivel de desempeño, por lo cual fue necesario centrarse en el único que estaba disponible públicamente, el marco para la enseñanza de Danielson.

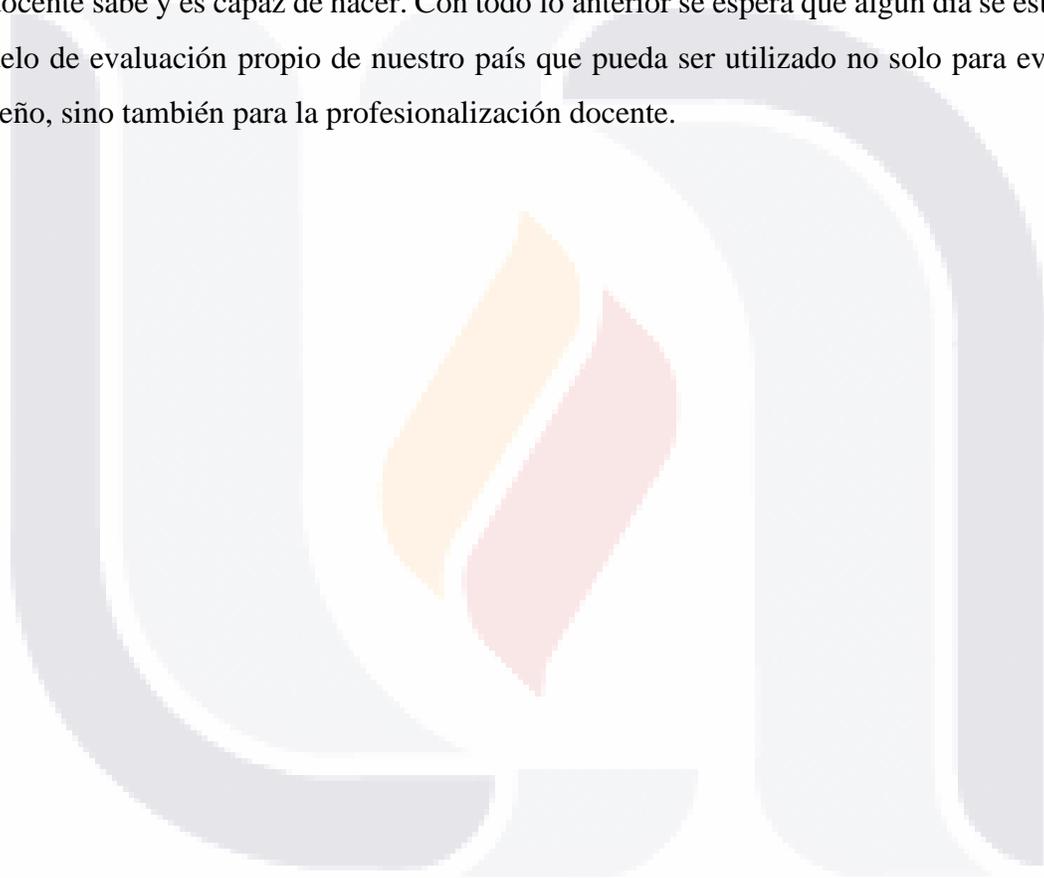
La siguiente limitante tuvo origen en el campo de trabajo, pues a pesar de contar con los cuatro informantes para la realización del estudio, uno de ellos desistió debido a que se le solicitó el acceso para videgrabar la clase, por lo cual fue necesario conseguir otro informante con el cual también se presentaron ciertas dificultades, ya que no fue posible realizar las tres videgrabaciones debido a diversos factores como la preparación para el examen de la olimpiada del conocimiento y la participación en una contienda interna como representante sindical.

7.3 Líneas de investigación que podrían desprenderse del presente estudio

De acuerdo con los resultados de la presente investigación, se considera necesario realizar otros estudios relacionados con la evaluación docente, pues como pudo apreciarse es un campo que en nuestro país requiere de un mayor análisis, en primer lugar, debido a que no existe un modelo que permita a los docentes conocer cuál es la actuación que se espera de ellos, pues como se mencionó

anteriormente algunos de los indicadores descritos en el PPI todavía son muy generales y resulta complejo hacer una valoración personal en la práctica. Para este ejercicio se considera necesario establecer un instrumento que permita una autovaloración con base en diferentes niveles de desempeño, no solo en un indicador.

Se considera que la presente investigación podrá servir de insumo para valorar la importancia de incluir otros tipos de evidencia en la construcción del ejercicio de la práctica docente y a través de éstos realizar una valoración más cercana a la dinámica de clase donde realmente se valore lo que el docente sabe y es capaz de hacer. Con todo lo anterior se espera que algún día se establezca un modelo de evaluación propio de nuestro país que pueda ser utilizado no solo para evaluar el desempeño, sino también para la profesionalización docente.



Referencias

- Alvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, D.F. Páidos.
- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education [AERA - APA - NCME] (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC. AERA - APA - NCME.
- Arnaut, A. (2013). *Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación*. Recuperado de:
http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf
- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. UK: Routledge.
- Danielson, Ch. (2011). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. ASCD.
- Danielson, Ch. (2013). *The framework for teaching. Evaluation instrument*. Estados Unidos: The Danielson Group.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz*. *Pensamiento educativo*, 49(2).
- Bonifaz, R. (2011). Origen de la evaluación docente y su conexión con las políticas públicas en educación. En J. Manzi, R. González, & Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile*. Centro de Medición MIDE UC.
- Diario Oficial de la Federación [DOF], (2010). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: DOF. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBilio/pdf/LGSPD.pdf>
- Diario Oficial de la Federación [DOF], (2017). *Criterios técnicos y de procedimientos para el análisis de instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal docente y técnico docente en Educación Básica en el ciclo escolar 2017 – 2018*. México: DOF.

Recuperado de:

http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/CRIT_DESMP_DOC_EB.pdf

- Flots, P., & Abarzúa, A. (2011). El modelo de evaluación y los instrumentos. En J. Manzi, R. González, & Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile*. Centro de Medición MIDE UC.
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el 26 de noviembre de 2018, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Ingvarson, L., & Rowe, K. (2008). Conceptualising and evaluating teacher quality: Substantive and methodological issues. *Australian Journal of Education*, 52(1), 5-35.
- Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la educación*, (38), 21-77.
- Martínez Rizo, F. (2001). Evaluación educativa y pruebas estandarizadas. Elementos para enriquecer el debate. *Revista de la educación superior*, 30(120), pp. 71-85, disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista120_S3A3ES.pdf
- Martínez Rizo, F. (2011). El estudio de las prácticas docentes. *Acercamientos empíricos a las prácticas de evaluación en el aula en la educación básica*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 17-71.
- Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación en el aula: promesas y desafíos de la evaluación formativa. México: *Universidad Autónoma de Aguascalientes*.
- Martínez Rizo, F. (2016). *La evaluación de docente de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. México. INEE.
- Pedroza, L., & Luna, E. (2017). Desarrollo y validación de un instrumento para evaluar la práctica docente en educación preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 2017, 10(1), 109-129.

Pedroza, L., Luna, E. & Caso, J. (2018). Estándares de desempeño docente: México en el contexto internacional. En Jimenez, J. & Luna, E. (coords.). (2018). *Evaluación educativa. Experiencias de investigación en Posgrado*, pp. 37-56. Sonora, México: Qartuppi.

Porter, A., Youngs, P. & Odden, A. (2001). Advances in teacher assessments and their uses. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*, Washington, DC: American Educational Research Association. (pp. 259-297).

Ravela, P. (2006). Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas.

Robinson, W., Campbell, J. (2010). Evaluation of teacher quality and practice In Peterson, P., Baker, E. & McGraw, B., (Ed.), *International Encyclopedia of Education*. (2010, 3, 674-680) United Kingdom. Elsevier.

Santiago, P., Benavides, F. (2009). *Teacher Evaluation. A conceptual framework and examples of country practices*. OECD

Secretaria de Educación Pública [SEP] (2013). *Antecedentes de otros sistemas de estímulo y promoción*. Tomado de:

http://www.sep.gob.mx/es/sep1/cncm_antecedentes#.WitSVEqWbIU

SEP (2017a) *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente. Ciclo escolar 2017-2018*. México. SEP.

SEP (2017b). *Guía Académica del sustentante para la evaluación del desempeño del personal docente tercer grupo 2017 educación primaria. Educación básica. Ciclo escolar 2017-2018*. México. SEP.

SEP (2017c) *Perfil, Parámetros e Indicadores de Desempeño para Docentes y Técnicos Docentes de Educación Básica. Ciclo escolar 2017 – 2018*. México. SEP.

SEP (2018) *Manual para el evaluador Etapa 2. Proyecto de enseñanza para la evaluación del desempeño del personal docente y técnico docente*. Educación Primaria. México. SEP

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 9(2).

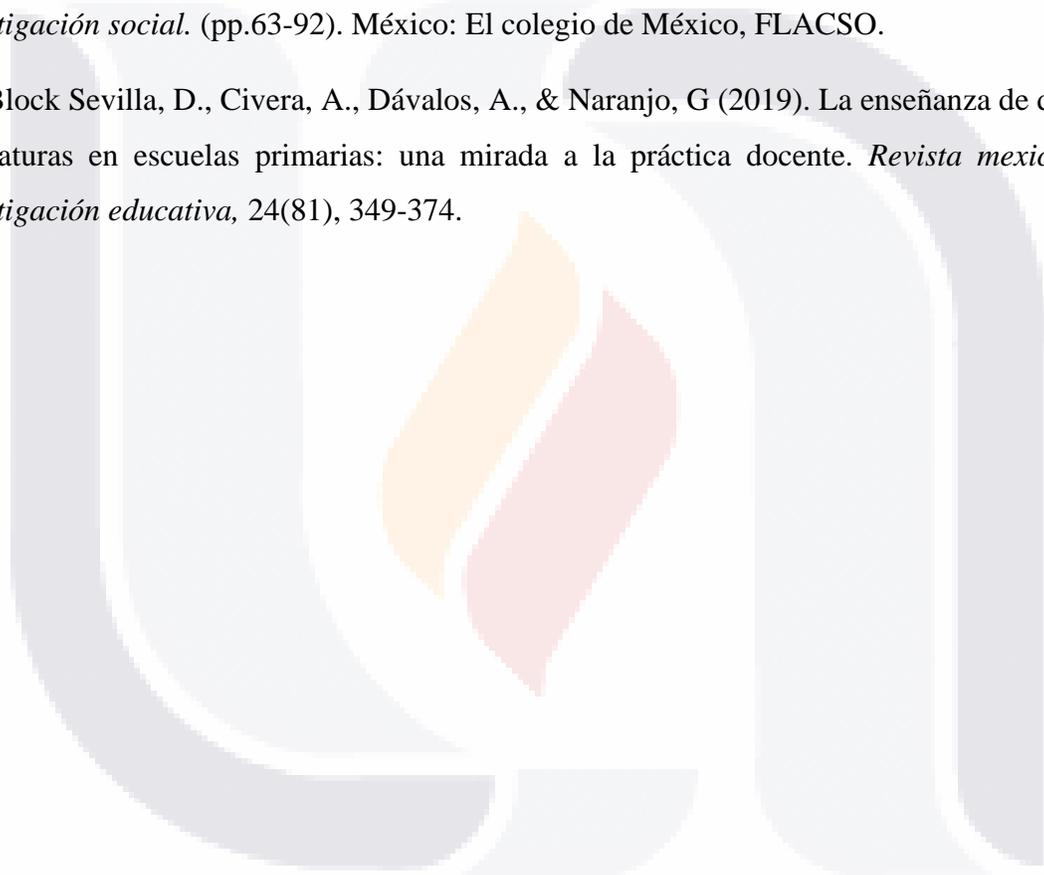
Stake, R. (1995). *The art of case study reseach*. Estados Unidos. Sage

Taut, S., Santelices, V., Manzi, J. (2011). Estudios de validez de la Evaluación Docente. En J. Manzi, R. González, & Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile*. Centro de Medición MIDE UC.

Vasilachis, I. (2006) La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-66). Barcelona. Gedisa.

Vela, F. (2013). Un acto metodológico básico en la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. R. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. (pp.63-92). México: El colegio de México, FLACSO.

Weiss, E. Block Sevilla, D., Civera, A., Dávalos, A., & Naranjo, G (2019). La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias: una mirada a la práctica docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 349-374.



Anexos

Anexo A. Guía de entrevista inicial

Trayectoria docente

1. ¿Cuánto tiempo tiene trabajando como docente?
2. ¿Cuál es su nivel de escolaridad?
3. En los últimos años ¿Qué cursos de actualización ha tomado?

Experiencia en el proceso de evaluación

4. ¿Podría describir brevemente cómo fue el proceso de evaluación del desempeño que experimentó en esta etapa?
5. ¿Se presentaron algunas dificultades durante este proceso?
6. ¿En que consistieron dichas dificultades, o en su defecto porque cree que no se presentaron?

De acuerdo al proceso de evaluación en que participó, durante la segunda etapa, se le solicitó construir un proyecto de enseñanza consistente en la elaboración de una planificación didáctica de 3 a 5 sesiones de trabajo, de acuerdo a este momento:

7. ¿De qué manera obtuvo la información necesaria para saber qué documentos elaborar para realizar el proceso de evaluación docente?
8. ¿De qué manera construyó el diagnóstico del grupo que se solicitó en el proceso de evaluación?
9. ¿Qué características de los alumnos consideró relevantes para plasmar en el diagnóstico?
10. ¿Qué características del entorno consideró para la elaboración del diagnóstico?
11. ¿De qué manera articuló el diagnóstico del grupo con el diseño de las actividades de aprendizaje?
12. ¿Cómo determinó la forma de organización adecuada para la realización de las diferentes actividades de su secuencia didáctica?

Reflexión sobre el proceso de evaluación

13. ¿A través del proceso de evaluación docente pudo realizar algún tipo de reflexión sobre su práctica?
14. ¿Cómo contribuye esto a la mejora de su práctica?
15. ¿En su percepción personal, considera que el proceso de evaluación refleja su práctica docente?
16. ¿Por qué?
17. ¿Como explicaría un desempeño docente adecuado para su función?
18. ¿Conoce el documento denominado Perfil, Parámetros e Indicadores?
19. ¿Considera de utilidad el documento PPI para conocer lo que se espera de su función?
20. ¿Cuál considera la forma adecuada de recibir información sobre el desempeño docente esperado en su función? (actor, forma e instrumento).

Anexo B. Guía de entrevista final

Planeación

1. ¿Consideró las características de sus alumnos en el diseño de su secuencia didáctica?
2. ¿Cómo las considero o en su defecto por qué no lo hizo?
3. ¿Consideró las características del entorno en el diseño de su secuencia didáctica?
4. ¿Cómo las considero o en su defecto por qué no lo hizo?
5. ¿Qué importancia tiene considerar las características de los alumnos y del entorno en el diseño de su secuencia didáctica?

Intervención

6. ¿Considera que las actividades de su secuencia didáctica atienden el enfoque de la asignatura?
7. ¿Por qué?
8. ¿Considera que las actividades de su secuencia didáctica son adecuadas para el logro del(los) objetivo(s) de aprendizaje?
9. ¿Por qué?
10. ¿Qué criterios determinaron la elección que realizó de materiales didácticos en la sesión observada?
11. ¿De qué forma estos materiales apoyaron el logro de los objetivos de aprendizaje?
12. ¿Por qué eligió organizar al grupo de la(s) forma(s) en que lo hizo?
13. ¿De qué forma el(los) tipo(s) de organización de los alumnos contribuyó al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje?

Evaluación

14. ¿En qué momento(s) realizó una valoración de los aprendizajes obtenidos por los alumnos?
15. ¿Qué criterios determinaron la elección de los instrumentos de evaluación empleados durante la sesión observada?
16. ¿Por qué considera que los instrumentos de evaluación empleados son adecuados para valorar el logro de los aprendizajes de la sesión observada?
17. ¿De qué forma su intervención como docente favoreció el aprendizaje de los alumnos?
18. ¿Cómo identificó que estudiantes debían recibir asesoría durante el desarrollo de la actividad?
19. ¿Realizó algún tipo de retroalimentación a los alumnos identificados para recibir asesoría?
20. ¿Qué criterios determinaron el tipo de retroalimentación que debieron recibir los diferentes estudiantes que fueron asesorados?
21. ¿Cuáles considera que fueron sus fortalezas durante la implementación de esta secuencia didáctica?
22. ¿Cuáles fueron sus áreas de oportunidad en la implementación de esta secuencia didáctica?