

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN

ESCUELA DE POST GRADO

UNIDAD DE POST GRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS

DE LA EDUCACIÓN



**RELACIÓN ENTRE LA AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN POR LOS
ESTUDIANTES DEL DESEMPEÑO DOCENTE DEL ÁREA DE
MATEMÁTICAS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL
NIVEL SECUNDARIA CON MÁS DE 1000 ALUMNOS EN EL DISTRITO DE
PUNO REGIÓN PUNO**

Tesis presentada por:

La Bachiller:

QUISPE PANCA MARIA GENOVEVA

Para obtener el Grado de Maestro con mención
en Administración y Gestión Educativa.

ASESOR:

Dr. Luis Cuadros Paz

AREQUIPA – PERÚ

2016

DEDICATORIA

Quiero dedicarles este trabajo a mis maestros, que en este andar por la vida, influyeron con sus lecciones y experiencias en formarme como una persona de bien y preparada para los retos que pone la vida.

AGRADECIMIENTO

Al Dr. LUIS CUADROS PAZ, por su dedicación, apoyo y persistencia en la elaboración y sustentación de mi tesis, y por la gran estima y respeto que le tengo.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación determina la relación entre el resultado de la autoevaluación y la evaluación de los alumnos acerca del desempeño de los docentes de matemática en las instituciones educativas públicas del nivel secundario.

La muestra incluye a cinco Instituciones Educativas Públicas del nivel secundario del distrito de Puno con más de mil alumnos, a quienes se les aplicó un cuestionario que mide: la planificación del trabajo pedagógico, la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las responsabilidades profesionales. Los resultados preliminares del estudio señalan la categoría bueno que es un parámetro de los resultados.

No hay que olvidar que el profesor es un agente de cambio, su tarea no es solo transmitir información, sino realizar un proceso de enseñanza que genere aprendizajes de forma significativa y contextualizada para lograr mayor rendimiento académico y el desarrollo integral del alumno. Esto obliga al profesor a mejorar su práctica docente día a día.

ABSTRACT:

FIST:

With regard to the general objective, the level of performance of teachers of mathematics in Public Educational Institutions of the Secondary level with more than 1000 students in the Puno district and region has a high tendency to present "Good" category.

SECOND:

The self-evaluation of the performance of mathematics teachers in Public Education Institutions of the Secondary level with more than 1000 students in the Puno district and region, with respect to the dimension of Pedagogical Work Planning in both the teacher self-evaluation questionnaire and the The students are in the "Good" category.

THIRD:

As for the dimension of Management of Teaching and Learning Processes, it is concluded that the performance of mathematics teachers in Public Education Institutions of the secondary level with more than 1000 students in the Puno district and region, both in the self-assessment questionnaire Teacher and student opinion is in the "Good" category.

FOURTH:

According to the Professional Responsibilities dimension, it is concluded that the self-evaluation of the performance of mathematics teachers in Public Educational Institutions of the Secondary Level with more than 1000 students in the Puno district and region, both in the teacher self-assessment questionnaire and the opinion Of students are in the "Good" category, showing a difference with reference to the opinion of the students who consider that they are in the "Very Good" category.

FIFTH

Finally, the performance of teachers in public secondary educational institutions with more than 1000 students in the district and region Puno, according to students in the area of mathematics is considered in the category "Very good."

INTRODUCCIÓN

SEÑOR DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN:

El presente trabajo de investigación titulado: RELACIÓN ENTRE LA AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN POR LOS ESTUDIANTES DEL DESEMPEÑO DOCENTE DEL ÁREA DE MATEMÁTICAS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL NIVEL SECUNDARIA CON MÁS DE 1000 ALUMNOS EN EL DISTRITO DE PUNO REGIÓN PUNO, tiene por finalidad encontrar la relación, semejanza y diferencias que existen entre la Autoevaluación y la Evaluación docente que existen en las instituciones de el distrito y Región Puno.

El presente trabajo está estructurado en tres capítulos:

Capítulo I, “Aspectos Teóricos acerca de la Autoevaluación y la Evaluación del Desempeño Docente”, en el que se desarrolla Aspectos Teóricos acerca de la autoevaluación y evaluación.

Capítulo II, denominado “Marco Operativo de la Investigación”, considerará el Marco Operativo de la investigación, en el cual se presenta el Planteamiento del problema, Formulación del problema, los objetivos, hipótesis del trabajo de investigación, variables, los métodos, técnicas e instrumentos. Se presentan los datos, gráficos y el análisis e interpretación de los resultados.

Capítulo III, denominado: “Propuesta de Solución” en el que se desarrollará “Un Modelo de Evaluación del Desempeño Docente que contribuye en la mejora de la Calidad de los Servicios Educativos”.

Arequipa, agosto del 2016

ÍNDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

ASPECTOS TEÓRICOS ACERCA DE LA AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

1.1	Autoevaluación y Evaluación	1
1.1.1	Concepto de Autoevaluación	1
1.1.2	Conceptos de Evaluación	3
1.1.3	Tipos de Evaluación	5
1.1.4	La autoevaluación del desempeño docente.....	7
1.1.5	Modelos de Autoevaluación docente	12
1.1.6	Ventajas y desventajas de la Autoevaluación	15
1.2	Desempeño Docente	16
1.2.1	Concepto del Desempeño Docente	16
1.2.2	Características del Desempeño Docente.....	20
1.2.3	Funciones del Desempeño Docente	21
1.2.4	Fines de la evaluación del Desempeño Docente	22
1.2.5	Principios que orientan la evaluación del Desempeño Docente....	24
1.2.6	Modelos del perfil ideal que influyen en la evaluación del Desempeño Docente	26
1.2.7	Indicadores del Desempeño Docente	28
1.2.8	Niveles del Desempeño Docente.....	31
	CAPÍTULO II.....	32
	MARCO OPERATIVO DE LA INVESTIGACIÓN	32

2.1	Problema de Investigación.....	32
2.1.1	Descripción de la situación problemática.....	32
2.1.2	Planteamiento del Problema.....	32
2.2	Justificación	32
2.3	Objetivos.....	32
2.3.1	Objetivo General	32
2.3.2	Objetivos Específicos	33
2.4	Hipótesis.....	33
2.5	Variables de Estudio	33
2.5.1	Variable Independiente.....	33
2.5.2	Variable Dependiente:.....	33
2.6	Estrategia para la Prueba de hipótesis.....	34
2.7	Población de Estudio	34
2.8	Metodología, Técnica e Instrumentos	34
2.8.1	Metodología.....	34
2.8.2	Tipo y Diseño de Investigación	34
2.8.3	Instrumento de Recolección de Datos	35
2.9	Presentación y Análisis de los Datos	35
CAPITULO III.....		43
PROPUESTA DE SOLUCIÓN - UN MODELO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE QUE CONTRIBUYE EN LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS		43
3.1	Resumen --Presentación	43
3.2	Introducción	44
3.3	Factores Clave en el Desempeño Docente	45
3.3.1	Aptitudes y Habilidades Docentes	45
3.4	Métodos de Planeación y Estrategias Didácticas	46
3.4.1	Planeación Didáctica	46

3.4.2	Estrategias Organizativas y Didácticas.....	46
3.5	Métodos y Técnicas para la enseñanza	47
3.5.1	Métodos de Enseñanza.....	47
3.5.2	Asignación de Tareas.....	48
3.5.3	Cuestionarios	48
3.6	Diversidad en la Organización del Aula.....	48
3.6.1	Organización del Aula	48
3.7	Interacciones y Actitudes Positivas	49
3.7.1	Interacciones	49
3.7.2	Motivación	49
3.8	Altas Expectativas de todos sus alumnos	50
3.9	Habilidades en el Manejo del Aula	50
3.9.1	Gestión y Clima del Aula	50
3.9.2	Normas y Disciplina.....	51
3.10	Uso de Recompensas y Sanciones	51
3.11	Procesos de Evaluación en el Aula.....	51
3.12	Modelos de Evaluación.....	52
3.12.1	Dimensión Normativa (30%).....	52
3.12.2	Dimensión Desempeño en el Aula (40%)	53
3.12.3	Dimensión Satisfacción de los Alumnos (30%).....	54
3.13	Etapas en el Proceso de Evaluación del Desempeño Docente.....	54
3.14	Integración de los Resultados.....	55

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

CAPÍTULO I

ASPECTOS TEÓRICOS ACERCA DE LA AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

1.1 Autoevaluación y Evaluación

1.1.1 Concepto de Autoevaluación

De acuerdo con el Reglamento de la Ley 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, del SINEACE, la autoevaluación institucional es el proceso de evaluación orientado a la mejora de la calidad y llevado a cabo por los propios actores; es decir, estudiantes, egresados, docentes, administrativos, autoridades, padres de familia, y grupos de interés. En esta ley norma los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa, define la participación del Estado en ellos y regula el ámbito, la organización y el funcionamiento de este sistema de evaluación y a lo que se refieren en los Artículos 14º y 16º el Estado garantiza el funcionamiento de un Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa que abarca todo el territorio nacional y responde con flexibilidad a las características y especificidades de cada región del país. (Campos, 2012)

La autoevaluación que realiza la institución puede formar parte del proceso de acreditación o ser independiente del mismo, como componente del proceso de autorregulación. Cuando la autoevaluación se realiza con fines de acreditación, la institución o programa utilizará los estándares, criterios y procedimientos aprobados por el órgano operador correspondiente. El resultado de la autoevaluación se registra en un informe que es remitido a la entidad evaluadora para su estudio, con la documentación de respaldo que corresponda.

Por su parte Mateo (2005) asume que “la autoevaluación es un proceso de reflexión sistemática, orientado sobre todo a la mejora de la calidad de las acciones de los sujetos, de las intervenciones de los profesionales, del funcionamiento institucional o de las aplicaciones de la realidad de los sistemas ligados a la actividad educativa”. De tal modo, que la autoevaluación de una institución se concibe como el juicio emitido acerca del cumplimiento de sus fines que se hace después de un tiempo determinado de funcionamiento, con el propósito de transformarla o de corregir problemas. Para ello, se requiere de una concepción previa acerca de su actividad. (p.36),

Mientras que para Casanova (1997) la importancia radica en que la autoevaluación sirve definitivamente para el buen funcionamiento de los centros escolares. Esta autora afirma que “El comprobar y valorar van organizando los diferentes y muy diversos componentes que integran todo sistema educativo, es decisivo para su buena marcha y sobre todo para procurar su mejora paulatina tanto en sus elementos de administración como en los más estrictamente pedagógicos” (p. 87).

A su vez, Cardona (1994) considera hasta cuatro posibles motivos para realizar una autoevaluación, a) El centro educativo como organización formadora busca conseguir una práctica educativa de mayor calidad. b) Las causas sociales que afectan al centro educativo: entre ellos, las causas de origen político, pues existen para el control de las acciones educativas. c) Las causas económicas para el control del presupuesto que el Estado o la administración central proporciona al Centro Educativo d) Las causas de índole educativa como correctora de las desigualdades sociales en un país. (p.76)

Según Baruch (2007) citado por Campos (2012), la autoevaluación es una técnica que permite la mejora continua de la organización a través de la comparación de las actividades y resultados de la misma con un modelo de referencia; es decir, los resultados permitirán de una u otra manera conocer el perfil real de los elementos constituyentes de la institución.

Cardona (2002) menciona a cerca de la autoevaluación como un compromiso de colaboración mutuo que, asumido por todos y cada uno de los miembros de una institución escolar, se orienta hacia un diagnóstico completo o parcial, del funcionamiento de la misma y el conjunto de propuestas razonadas para su correspondiente mejora. Es un proceso de encuentro, intercambio y consenso. (pág. 171)

En consecuencia, teniendo en cuenta los diversos conceptos se deduce que la autoevaluación institucional, constituye el paso inicial del sistema de aseguramiento y su propósito es obtener un diagnóstico que permita determinar el nivel de calidad de las prácticas de gestión que la institución realiza cotidianamente. Además, permite identificar espacios de debilidades y ámbitos que pudieran ser entendidos como oportunidades para el mejoramiento de su propia gestión institucional. Para cumplir tal propósito es necesario la participación de los agentes educativos no solo en el uso de la información; sino más fundamentalmente en la propia planificación y desarrollo del proceso de autoevaluación.

Airasian, Gullickson (1998) citado por Cruz (2007) mencionan que es el profesor el que recoge, interpreta y valora la información relacionada con la práctica personal, es él quien enmarca criterios y estándares para valorar sus principios, conocimientos, destrezas y eficacia. Es el profesor quien decide el tipo de actividades de desarrollo profesional que deben llevarse a cabo. La autoevaluación del profesor es evaluación del profesor, por y para el profesor.

1.1.2 Conceptos de Evaluación

La evaluación de los centros persigue modificar las actitudes del contexto escolar y generar una actitud reflexiva que también de confianza en la capacidad de realizar progresos y desde dos procesos fundamentales, como indica Mateo (2005):

Los procesos de evaluación internos, donde la dinámica de activación procede sustancialmente del propio centro; b) Los procesos externos,

que vienen caracterizados por ser inducidos externamente. Si el propósito de una auténtica evaluación es poder realizar sus potencialidades como instrumento para el cambio escolar, entonces, las políticas deben promover evaluaciones como un vehículo para el desarrollo de los alumnos, de los profesores y del centro. (p. 84)

Desde otro punto de vista, Ruiz (1999. p. 113) en la evaluación institucional “es posible detectar los niveles, las funciones, las actitudes, las relaciones o comportamientos que ponen de manifiesto dificultades, problemas, conflictos e irregularidades, lo cual permite decidir un orden de prioridades para la toma de decisiones y la posterior evaluación parcial, localizada en tales aspectos, más detallada y profunda que la anterior”. Por lo tanto, es conveniente utilizar este instrumento evaluador en situaciones institucionales con la intención de mejora. Para la recogida de información o la indicación de las diferencias y problemas detectados, para el diseño de intervenciones específicas y el seguimiento de un desarrollo a fin de asegurar su éxito, para la potenciación de aspectos considerados satisfactorios en función de una nueva situación, así como la incorporación de innovaciones, lo que supone una renovación y un crecimiento de la institución.

Ruiz (1999 p.56) establece que la evaluación “es un proceso integral y comprensivo. Significa que debe abarcar todas las variables del ámbito sujeto a la evaluación. Podrá utilizar cualquier tipo de técnicas e instrumentos para la recolección de información pertinente y en armonía con la correspondiente planificación”. Toda información sobre el objeto evaluado contribuirá a cualificar el juicio emitido acerca de él. La Evaluación es indirecta ya que las variables, en el campo de la educación, solo pueden ser mensurables y valoradas en sus manifestaciones observables. La evaluación debe responder a un proceso científico: tanto en la selección, diseño, aplicación de instrumentos, como en su metodología empleada para la recolección, procesamiento y análisis de información,. La evaluación es un proceso referencial: porque toda acción valorativa tiene como finalidad esencial

relacionar los logros obtenidos con las metas u objetivos propuestos por una institución o programa. La evaluación es un proceso continuo, significa que, integra a los procesos de cada ámbito evaluado, forma parte intrínseca de la dinámica de ese ámbito. Esta característica otorga a la evaluación una dimensión formativa o retro alimentadora, aportando a modificar aquellos factores o aspectos que sean susceptibles de mejorar. La evaluación debe ser un proceso participativo y cooperativo.

Nieto, (2001) citado por Cruz (2007) dice que evaluar es establecer criterios y aplicar instrumentos de medida, tanto de rasgos psíquicos, como de conductas o procesos, así como también de productos educativos, en estas tres vertientes, tanto del educador cuanto de los educandos, esta actividad siempre será realizada para incidir en los procesos; de forma que se mejoren los resultados o productos, tanto de tipo cognitivo como afectivo de los alumnos (p.206).

En este mismo sentido la evaluación pedagógica, deben entenderse como una reflexión formal de la naturaleza valorativa que se ejerce sobre los agentes y las acciones propios de la educación. Se evalúa todo aquello que forma parte e interviene directa o indirectamente en la educación (Casanova, 1998).

1.1.3 Tipos de Evaluación

Cruz (2007) menciona que se puede diferenciar tres tipos de evaluación: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa.

A. Evaluación diagnóstica:

Tiene lugar antes de iniciar el proceso enseñanza aprendizaje, o en determinados momentos de la realización del mismo. Su finalidad es determinar el grado de preparación de los alumnos antes de iniciar una unidad de aprendizaje con la intención de identificar dificultades o errores en el aprendizaje y aciertos previsibles en el futuro, en virtud de su estado actual en el aprender. Se utiliza, así mismo, para la determinación de las causas subyacentes a determinados errores o dificultades que se vayan produciendo a lo largo del proceso instructivo; su utilización tiene lugar en el momento más necesario dentro del desarrollo del curso. El juicio que emite determina la existencia o no en el alumno de las habilidades requeridas par un determinado aprendizaje.

Rosales (1998), la evaluación diagnóstica consiste en investigar las causas de un determinado fallo cuando este se produce durante la realización del aprendizaje.

En esa misma línea se pretende obtener información acerca del estado de la persona, proceso, programa o componente para conocer en qué situación se encuentra. (Chadwick, 1991)

B. Evaluación Formativa:

Se caracteriza por aplicarse durante el proceso didáctico. Su finalidad está en el perfeccionamiento del hecho educativo en un momento que todavía puede realizarse; al juicio que se emite detecta el nivel de aprovechamiento del alumno en cada habilidad de aprendizaje y los diversos errores que se presenta. Pedagógicamente en la evaluación formativa se constata de manera permanente el nivel de aprendizaje de cada alumno en cada unidad de aprendizaje. Esta constatación se puede realizar a través de procedimientos de observación de la actividad discente o a través de pruebas específicas. (Rosales, 1998).

La evaluación formativa se realiza con la intención de formar a la persona en el proceso, los materiales o los programas, de tal manera que los lleve a la consecución exitosa de objetivos de instrucción; al desarrollo o formación de la actitud que se evalúa, evaluar para mejorar.

C. La evaluación sumativa:

La evaluación sumativa coincide en grandes líneas con la evaluación tradicional, es la más utilizada en nuestras instituciones educativas y la que se conoce con más precisión. Es utilizada o aplicada al final de cada período de aprendizaje, final de curso o de periodo instructivo. Es periódica y frecuente. Su finalidad es principalmente selectiva. La característica más sobresaliente de esta evaluación es la generalidad del juicio que de ella surge sobre el aprendizaje del alumno o del objeto evaluado.

La evaluación sumativa no identifica habilidades desarrolladas en mayor o menor grado, regularmente se limita a establecer un juicio global sobre la superación o no de la totalidad del proceso didáctico. Además, la evaluación sumativa tiene que ver con la toma de decisiones y el control. Se valoran productos o proceso terminados; su propósito es determinar el valor de ese producto final, si es positivo o negativo. (Chadwick, 1991)

1.1.4 La autoevaluación del desempeño docente

Según Enrique (2012) es importante precisar que se entiende por autoevaluación del desempeño docente. En primer lugar se dice que la autoevaluación es entendida como un método por medio del cual, el empleado es solicitado para hacer un análisis de sus propias características de desempeño. (Chiavenato, 2008). La autoevaluación del desempeño implica que las personas sean las que formulen sus propias metas u objetivos y autoevalúe periódicamente su desempeño frente a esos objetivos.

Del mismo modo, Santos Guerra (2007) refieren que la autoevaluación es un proceso de autocrítica y que dicha actividad genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad, es decir, es un proceso de problematización sobre la propia práctica profesional.

Por otro lado, sobre la autoevaluación Casal y Gago (2000), afirman que autoevaluarse es tomar conciencia de lo que se está haciendo y de los objetivos que se pretenden alcanzar, asumir la responsabilidad de reflexionar críticamente sobre la propia acción con el fin de reconducirla o mejorarla, nutrir la motivación y asumir la autonomía dentro del proceso educativo. Los autores también afirman que solo con una verdadera autoevaluación los procesos de enseñanza logran sus objetivos y que además permite darse cuenta si están o no en el camino correcto de su rol docente.

En este modelo, se sitúa al propio docente como el principal protagonista de la tarea evaluadora. La autoevaluación en esta concepción se concibe como la reflexión, el diálogo interactivo del docente consigo mismo que le permite guiar su conocimiento acerca de sus potencialidades y debilidades para introducir mejoras o perfeccionar su proceder en aras de alcanzar un determinado nivel de desarrollo. (Marcano, 2008).

Marcano indica que la autoevaluación implica la reflexión individual sobre la actividad pedagógica que despliega el docente, que le permita identificar los problemas y de hacerse partícipe de estos con una alta conciencia valorativa ante su solución. Considera también que el hecho que se propicien espacios a la evaluación y a la autoevaluación del desempeño profesional del docente constituye elementos básicos para el desarrollo profesional, para la innovación y el cambio, lo que conduce a mejorar la calidad de la educación.

La autoevaluación crítica y reflexiva permite desarrollar en el docente habilidades y capacidades en constante perfeccionamiento. En este sentido Suarez, Mendoza y Sánchez (2008) plantean que la autoevaluación tiene como objetivo estimular la capacidad de

autoanálisis y autocriticas del docente así como su potencial de desarrollo, además, le permite aumentar su nivel de profesionalidad. Los mismos autores sostienen que cuando el docente es capaz de autoevaluarse de forma crítica y permanente, y no teme a sus errores, pues aprende de ellos; puede ejercer de manera más consiente su labor entendiendo mejor sus limitaciones.

Por otro lado, Airisian (2003), plantea que la autoevaluación docente debe considerar los siguientes principios: Los docentes necesitan oportunidades para el crecimiento profesional; los docentes quieren mejorar su práctica y sus conocimientos, los profesores quieren y necesitan información; Deben ser capaces de asumir la responsabilidad sobre gran parte de su propio desarrollo y crecimiento profesional si se les da el tiempo, la motivación y los recursos para ello; la colaboración enriquece el crecimiento y el desarrollo profesional.

La autoevaluación docente no es una práctica común en la escuela, sin embargo es una gran alternativa para mejorar el servicio educativo. Simari y Torneiro (2009), plantean la necesidad de la autoevaluación como una reflexión sobre la práctica docente, refieren que no es común hablar de autoevaluación en la escuela así como tampoco es común que el docente se pregunte qué ocurre con su propia práctica. Más adelante también refieren que la posibilidad de la autoevaluación desancla un poco esa postura sojuzgadora para teñirla de expectativas positivas y, sobre todo, de interés y de comprensión. (Simari y Torneiro 2009).

Daoud (2007) afirma que con la autoevaluación debe entenderse que se persigue la toma de conciencia de sus propias limitaciones y establecer estrategias para superar y desarrollar conductas para alcanzar metas propuestas, en la misma línea, Suarez, Mendoza y Sánchez (2008), refieren que para algunos autores la autoevaluación del docente es un proceso en el que las personas formulan opiniones valorativas sobre la adecuación y efectividad de su propio conocimiento, actuación, principios o consecuencias con la finalidad de

mejorarse asimismo. (Peter y Arlen, 2000 citado en Suarez, et al., 2008). En este sentido, el docente es quien recoge, interpreta y valora la información relacionada su práctica personal, enmarca criterios y estándares para valorar sus principios, destrezas, conocimientos y eficacia.

Se debe entender que la práctica docente es una actividad siempre mejorable y por lo tanto exige por parte del profesor una actitud favorable a ese cambio. Díaz (2007) plantean que los objetivos de la autoevaluación de la práctica docente dependerán del tipo de centro en el que se lleva a cabo, y que éstos deben estar contextualizados pues están al servicio de la problemática escolar que se pretende mejorar, El mismo autor, Díaz (2007) plantea también los siguientes objetivos: Detectar los puntos fuertes y débiles de nuestra actuación docente en infantil y primaria como estrategia al servicio de la mejora y desarrollo profesional. Segundo: La interiorización de una cultura evaluativa entre los docentes para fomentar el perfeccionamiento del profesorado y para proporcionar información a la comunidad educativa sobre los logros y dificultades del proceso educativo. Tercero: Determinar los niveles de desempeño de cada docente y del centro, como medida para mejorar la labor docente. Finalmente, Iniciar procesos de trabajo colaborativo entre el profesorado.

Con respecto a cuáles son los medios o instrumentos a través de los cuales el profesor puede autoevaluar su práctica docente, Fuentes-Medina y Herrero (1999), hacen referencia a Barber (1997), quien señala hasta ocho técnicas existentes las siguientes:

- **Retroalimentación** proporcionada por cintas de vídeo y audio, que figura como una de las más populares pues permite al sujeto evaluado verse asimismo como lo ven los demás, debido a esta característica es también denominada como la técnica de confrontación con uno mismo.

- Otra de las técnicas son hojas de **auto clasificación**, que son instrumentos escritos que requieren que el profesor se ponga puntajes asimismo en lo referente a una diversidad de capacidades pedagógicas citadas en la misma, para ello se puede usar una escala numérica o verbal.
- Los informes elaborados por el mismo profesor es otra técnica de autoevaluación que Barber (1997) presenta, esta es una técnica similar a las hojas de *auto clasificación* pero de un carácter más espontáneo, pues utilizan un formato abierto que consisten en respuestas a preguntas relacionadas con su actividad docente.
- Barber (1997), también presenta como técnica de autoevaluación los **materiales de autoestudio**, que son programas diseñados de modo tal que el propio docente pueda valorar y analizar su estilo de enseñanza, y también tiene la posibilidad de investigar sobre técnicas y materiales alternativos. Esta técnica adquiere normalmente la forma de un texto programado.
- Así mismo refiere a la **técnica del modelaje**, esta técnica se despliega mediante la observación de ejemplos de una enseñanza de alta calidad con el objeto de imitarla; los profesores evalúan sus propias acciones comparándolas con las utilizadas por el profesor experto.
- La técnica de **observación** es otra alternativa de autoevaluación del desempeño. Para ello se utiliza a un observador, que es una persona ajena y desinteresada quien se limita a registrar sus observaciones y luego las entrega al interesado para que realice el análisis correspondiente. Una variante de esta técnica se da cuando el observador es un experto, un colega o alguien

cercano a la actividad docente, pero su rol sigue siendo el mismo.

- Así mismo, Barber (2007) se refiere a la técnica de la **entrevistas** y estas pueden ser abiertas o estar definidas previamente. Mediante la entrevista, el profesor que se evalúa puede obtener la perspectiva externa que permita reflexionar sobre su propio desempeño. Es recomendable que las personas entrevistadas sean idóneas tanto por el nivel de conocimientos que puedan proporcionar como por la actitud frente a este tipo de evaluación.
- Por último el autor presenta la técnica de la **comparación de estándares**, esta técnica consiste en comparar el cómo ejecutan los profesores sus responsabilidades en relación a la descripción de su trabajo en los reglamentos institucionales y/o con los objetivos que han establecidos para sí mismos.

Es preciso recalcar que varias de las técnicas de autoevaluación ofrecidas entregan una visión parcelada o posiblemente alterada de lo que realmente está ocurriendo. Por tal razón se considera como alternativa nueva y enriquecedora la utilización de más de una técnica de las descritas o el acoplamiento que alguna de ellas, con ello se pretende que los puntos débiles de determinadas técnicas puedan equilibrarse gracias a la combinación de estas como otros procedimientos (FuentesMedina y Herrero, 1999).

1.1.5 Modelos de Autoevaluación docente

Existen diversos modelos mediante los cuales se puede desarrollar la autoevaluación de manera formal sistemática. Fuentes-Medina y Herrero (1999) hacen referencia

a dos clasificaciones de los modelos de autoevaluación: la primera es una propuesta por Iwanicki y McEachern, quienes se distinguen las

clases de autoevaluación de acuerdo a tres tipos generales de estrategias:

El primer modelo propuesto es el denominado autoevaluaciones individuales, que se caracterizan por no requerir de manera forzosa la colaboración de otra persona durante el proceso de autoevaluación. El segundo modelo es autoevaluación con feedback y en estas, los compañeros, supervisores o alumnos ofrecen retroalimentación al docente que se evalúa; y por último las autoevaluaciones interactivas que se lleva a cabo gracias a procesos muy sistematizados en análisis compartidos con otras personas.

La clasificación presentada aborda todas las posibilidades respecto a cómo ejecutar una autoevaluación, pero debemos notar que un trabajo de esta naturaleza requiere de una práctica gradual, desde la más simple: la autoevaluación individual, hasta la más rica y compleja: la autoevaluación interactiva. (Fuentes-Medina y Herrero,1999)

La segunda clasificación presentada por Fuentes-Medina y Herrero (1999) es la propuesta por Solabarrieta (1996), la cual se estructura en cuatro modelos de acuerdo con los instrumentos o técnicas que se emplean para la obtención y análisis de la información y a continuación describimos:

- El primer modelo que presentan es el basados en los juicios realizados por los propios profesores a partir de cuestionarios de autoevaluación que intenta tratar el tema de la evaluación de un modo no amenazados a partir de un núcleo de ideas sobre lo que significa enseñanza eficaz estableciendo una base común en cuanto a la terminología empleada; personaliza el documento en relación al centro como un todo y fija un procedimiento para el uso individual o colectivo del instrumento.
- Otro modelo de autoevaluación presentado es aquel en los que se recurre grabaciones en audio y vídeo de la propia actuación. Siendo que la autoevaluación sirve para mejorar, se pretende que

el profesor contraste su propio punto de vista con informaciones más objetivas que proviene de las grabaciones de su actuación.

- El tercer modelo de autoevaluación que presentan es aquel en los que se recurre a un feedback externo procedente de observaciones o valoraciones, predominantemente cuantitativas, de compañeros, supervisores o alumnos. Estos modelos persiguen el contraste entre las creencias del profesor sobre enseñanza y otros puntos de vista.
- Y por último están los modelos definidos en términos generales como cualitativos. En este grupo se incluyen principalmente programas formativos que se utilizan con el propósito de fomentar la reflexibilidad docente. Habitualmente estos modelos recurren a diarios y registros narrativos.

Las dos clasificaciones presentadas son coincidentes y compatibles en los puntos básicos de la autoevaluación, pero hay diferencias en cuanto a técnicas de recogida y análisis de información. En todo caso, cuando se trata de fundamentar teóricamente la autoevaluación docente, esta debe responder a las concepciones de enseñanza y de práctica docente que la institución demande.

Por otro lado Daoud (2007) distingue hasta tres tipos de autoevaluación docente como son: la autoevaluación en proceso, la autoevaluación diagnóstica y la autoevaluación sumativa o sustantiva.

- a) Respecto a la autoevaluación en proceso, Daout (2007) manifiesta que esta se registra en el día a día de clases, de instante a instante, favoreciendo la comunicación entre el docente y sus alumnos durante el desarrollo de la clase. En esta etapa el docente debe reflexionar sobre la calidad de la comunicación en los dos sentidos y si el contenido de la información es recibido correctamente.

- b) El segundo modelo está referido a la etapa de diagnóstico y se refiere a la autoevaluación del docente partir de resultados obtenidos por sus estudiantes luego de un periodo y evaluación formal.
- c) El tercer modelo es el denominado autoevaluación sumativa o sustantiva, el autor manifiesta que este modelo se hace efectivo cuando el docente hace la retrospección y se somete a su jurado despojándose de cualquier temor que sólo será conducente a su estancamiento y posterior atraso en su desarrollo profesional.

1.1.6 Ventajas y desventajas de la Autoevaluación

Fuentes-Medina y Herrero (1999) citados por Enrique (2012) afirman que “la autoevaluación tienen potencial para mejorar comportamiento pedagógico, tal vez más eficaz y rápidamente que cualquier otra técnica conocida. Cuenta con el mayor nivel al que se puede aspirar de participación y compromiso de profesor a quien se evalúa. Fomenta la autocrítica y el desarrollo personal, puesto que se articula bajo características semejantes a las de la investigación-acción y, como consecuencia, promueve el desarrollo de una formación continua” (p.363).

Respecto a las desventajas que se puede encontrar en la autoevaluación los mismos autores citan a Barber (1997) y precisan que estos serían:

- Falta de objetividad. No puede ser totalmente objetivo si uno mismo es a la vez agente y paciente de la evaluación.
- Los individuos tienden a considerarse buenos profesionales. La evaluación honesta y objetiva es difícil.
- La evaluación puede convertirse en una forma de autojustificación.
- Los profesores mediocres tienden a ser menos exactos en su autoevaluación de los profesores competentes.

- Si se utiliza un asesor, hay tendencia a depender de éste en lo que a realización de la evaluación se refiere.
 - Posee un potencial inherente de autoinculpación si los datos se utilizan sumativamente.
 - Dificultad para cuantificar la evaluación.
 - Tendencia a centrar la evaluación en los aspectos externos como: presencia personal, maneras, etc, en vez de preocuparse por cuestiones pedagógicas de la actividad misma de enseñanza.
- (p.364)

Ante estas circunstancias el mismo autor, Barber (1997), propone como modo de superar parte de las dificultades presentadas por la autoevaluación la utilización de sistemas híbridos o empleo de más de una estrategia de autoevaluación. Pero también se puede sumar a lo anterior, la necesidad de formar al profesor para que desarrolle sus propias estrategias para valorar su actividad, desde la perspectiva de la autoformación.

1.2 Desempeño Docente

1.2.1 Concepto del Desempeño Docente

El proceso de evaluación del desempeño docente, no debe tener como meta reflejar en los profesores, los límites o las deficiencias de todo el sistema educativo. No se trata de encontrar un culpable de errores que pueda mostrar cualquier proceso de enseñanza.

La evaluación del desempeño docente tiene sentido, en cuanto brinda la oportunidad de abrir nuevos horizontes, un nuevo estilo de reflexión sobre la práctica educativa y sobre el perfil del educador ideal y necesario para el desarrollo de la sociedad venezolana. Dentro de este orden de ideas, Rodríguez (1999) expresa lo siguiente: La evaluación del desempeño docente, es un proceso inminente dentro de la evaluación institucional. A través de la misma se asigna valor al curso de la acción. Es la formulación de juicios sobre normas, estructuras, procesos y productos con el fin de hacer correcciones que resulten

necesarias y convenientes para el logro más eficiente de los objetivos (p.48).

En este sentido, la evaluación del desempeño docente, se define como un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con la única finalidad de valorar el efecto educativo real y significativo, que produce en los estudiantes el quehacer profesional de los docentes, en cuanto a sus capacidades didácticas, su emocionalidad, responsabilidad laboral, su dominio del contenido de la asignatura que imparte y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con sus alumnos, colegas y directivos.

Por consiguiente, se infiere que el proceso de evaluación, consiste en proceder a conocer una realidad que existe en forma real, en constante movimiento, y en donde influyen una infinidad de factores evidentes y otros no tan evidentes. Dentro de una situación de esta naturaleza, la evaluación del desempeño docente resaltaría aquellas situaciones conflictivas, en las condiciones y acciones realizadas por el personal docente. De hecho, esta evaluación se convertiría en una actividad frecuente para la mejora de todo el proceso de aprendizaje.

Por esto, la evaluación del desempeño docente se plantea, como razón de ser, proponer hipótesis de mejora, sobre todo, a partir de un conjunto de datos e informes fundamentados en procesos de trabajos de investigación sobre el tema, con la máxima intervención posible de todos los involucrados, emitir un juicio valorativo sobre la amplitud, evolución, y complejidad de las variables que conforman el desempeño docente objeto del estudio.

Dentro de esta perspectiva, la evaluación del desempeño docente no debe ejecutarse, ni ser percibida por los profesores evaluados, como una estrategia de vigilancia jerárquica, para controlar las actividades, la conducta y la forma de ser del personal docente, sino como un modo de fomentar y favorecer el perfeccionamiento profesional y personal del profesorado, como un proceso que ayude a identificar las cualidades

que conforman el perfil del docente ideal, para generar políticas educativas que contribuyan a su generalización.

En esta perspectiva, Segura (2003), refiriéndose al perfil ideal del profesor universitario, desde su visión realista, afirma lo siguiente:

Los cambios educativos, parten de la necesidad de tener verdaderos educadores dentro de la universidad, que vayan más allá de la entrega de información, es decir que eduquen. Esto se aprende; existen diferentes métodos y técnicas de enseñar; sin embargo, otros aspectos como la vocación del docente para que siembre en sus estudiantes la semilla del amor y el cariño por lo que hacen. Esto significa que cualquiera no es educador. Llega a serlo verdaderamente aquel que tiene el don, la vocación, el gusto y el interés por enseñar, por cultivar. (p. 16)

Evidentemente, resultaría absurdo, apelar a un modelo coercitivo de evaluación de desempeño docente, pues en todo caso, las transformaciones educativas deben ser logradas con la participación y colaboración de los docentes y no contra ellos. Menos, podría realizarse como una imposición institucional, debería ser un proceso natural y agradable.

Por otra parte, debido a la función pública y social que realizan los educadores están sometidos frecuentemente a un sin fin de valoraciones, por todos aquellos que reciben directa o indirectamente sus servicios. Se plantea entonces el problema, de que estas valoraciones y opiniones que se producen en forma espontánea sobre el desempeño docente de los profesores, pueden dar lugar a situaciones de ambigüedad y de contradicciones, producidas por un alto nivel de subjetividad, que pueden ser causas de tomas de decisiones inadecuadas y de insatisfacción, desmotivación y baja autoestima de los docentes. Resulta evidente, la necesidad de un sistema de evaluación del desempeño docente, que haga justo y racional ese proceso, y que permita valorar, con el mayor grado posible

de objetividad, profundidad e imparcialidad. No se trata de sacar los trapos sucios; sino de mejorar el desempeño docente en un proceso de evaluación que respete la dignidad personal de los profesores.

Ahora bien, los resultados de la evaluación del desempeño docente pueden ser utilizados para impulsar la realización profesional, la autonomía, el desarrollo de la autoestima y la colaboración entre los educadores, o bien puede invertirse y promover recelos, sentimientos de culpabilidad, competencia desleal, miedos y rechazos del personal docente a cualquier proceso de evaluación, debido a las desviaciones de que pueda ser objeto la evaluación y sus consecuencias para los docentes.

En la perspectiva que se plantea, se asume el proceso de evaluación del desempeño docente, como una opción de reflexión con la finalidad de mejorar la calidad del sistema educativo y del perfil profesional del educador; pero, para que esto sea posible, tanto en la personalidad de los docentes evaluados, como en su entorno y en el equipo del que forma parte, la evaluación ha de ser entendida y situada adecuadamente, para elevar y mejorar el nivel del desempeño de los profesores. En atención a esta problemática, Birkenbihl (1990), plantea la necesidad de trabajar sobre las potencialidades de desarrollo del educador y de los alumnos, del modo siguiente:

Trabajar sobre potencialidades significa, como exigencia, que el profesor tendrá que detectar los puntos fuertes de cada miembro del grupo y aprovecharlos para el proceso de aprendizaje, puesto que todo individuo resulta alentado y su imagen incrementada cuando se elogian sus cualidades. Esto le estimula para estudiar, incluso en áreas totalmente nuevas para él. Asimismo se debería convencer a la comunidad educativa para que aceptara las capacidades relevantes de cada uno (en lugar de ignorarlas envidiosamente). (p. 103).

1.2.2 Características del Desempeño Docente

Juárez (2012) de acuerdo con Cuenca (2011) haciendo un análisis de la ley N° 29062 que se refiere a la carrera pública magisterial considera que la evaluación del desempeño de los docentes “ debe ser integral, porque evalúa las dimensiones del saber conceptual, saber hacer, saber ser y saber vivir; es decir, se evalúa el docente en su integridad; permanente ya que es una evaluación capaz de identificar los problemas y dificultades durante el proceso mismo” (p. 22); y de acuerdo al enfoque constructivista

“es participativa porque integra a todos los agentes educativos que se relacionan más directamente con el proceso; además de obligatoria” (p.22). La evaluación de acuerdo a la ley 29062 es de dos tipos donde la primera es “la ordinaria, realizándose cada tres años, y la segunda es la extraordinaria en caso el docente haya desaprobado en la primera fase buscando dar oportunidades para que éste logre superar sus deficiencias al año venidero” (art.28).

Asimismo, de acuerdo a la misma ley “aquellos profesores que no aprueben la evaluación en una primera y segunda oportunidad, son nuevamente capacitados y asistidos para el fortalecimiento de sus capacidades pedagógicas. Si después de esta capacitación vuelven a desaprobado son retirados de la Carrera Pública Magisterial” (art.29); discrepando con el reglamento de la ley del profesorado DS. N° 019-90 tomado del MINEDU (1990) donde considera a la evaluación “como permanente, integral, sistemática y acumulativa, valorando el proceso de desarrollo profesional continuo” (art. 65), además de considerar criterios evaluativos “teniendo en cuenta los antecedentes profesionales, tiempo de servicios y cargos desempeñados; evaluación del desempeño laboral; y, evaluación de los méritos” (art. 166).

Además a la evaluación también se le considera según Hernández, Guerrero y Rueda (2006) desde un aspecto dual y contextual; el primero porque combina los diversos procesos y los complementa: la

formación filosófica, conceptual, objetivos instruccionales y la práctica en el aula; y el segundo dado que la evaluación no puede estar fuera de un contexto en el que se realiza el proceso de aprendizaje y del nivel en el que se inició dicho proceso, se puede correr el riesgo de fallar en su valoración y los juicios que se haga no serán los más acertados. Necesitamos del contexto para entender mejor los resultados y tomar las mejores decisiones después de efectuadas las evaluaciones.

1.2.3 Funciones del Desempeño Docente

El análisis anterior nos sitúa en la necesidad de precisar, qué funciones debiera cumplir un proceso sistemático de evaluación del desempeño docente. Dentro de este orden de ideas, se sugiere que una adecuada evaluación del desempeño docente debe cumplir, por lo menos, las funciones siguientes:

A. Función de diagnóstico:

La evaluación debe describir el desempeño docente del profesor en un período determinado y preciso, debe constituirse en síntesis de sus aciertos y desaciertos más resaltantes tal cual como se presentan en la realidad, de modo que le sirva a los directores, a los jefes de Departamentos y de las Cátedras correspondientes, y al mismo profesor evaluado, de guía para la derivación de acciones de capacidades y superación, tanto en lo profesional, como en la dimensión personal integral, de modo que contribuya a la superación de sus imperfecciones.

B. Función instructiva:

El proceso de evaluación en sí mismo, si es producto del desarrollo de un trabajo de investigación, debe producir una síntesis de los principales indicadores del desempeño docente de los educadores. Por lo tanto, las personas involucradas en dicho proceso se instruyen, aprenden del proceso de evaluación realizado,

incorporan una nueva experiencia de aprendizaje como profesionales de la docencia y como personas.

C. Función educativa:

Cuando el proceso de evaluación del desempeño docente se ha desarrollado de modo adecuado; como consecuencia del mismo, el profesor percibe que existe una importante relación entre los resultados de la evaluación de su desempeño docente y las motivaciones y actitudes que él vive en sí mismo hacia su trabajo como educador. Por consiguiente, a partir del hecho de que el profesor conoce el cómo es percibida su labor profesional por los directivos, colegas y alumnos, tiene la oportunidad de trazarse estrategias para erradicar las insuficiencias a él señaladas.

D. Función desarrolladora:

Esta función de la evaluación del desempeño docente, se percibe como la de mayor importancia para los profesores evaluados. Esta función desarrolladora se cumple, cuando como resultado del proceso de evaluación del desempeño docente, se incrementa el proceso personal de madurez del evaluado; es decir, el docente se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño docente; y en consecuencia, reduce el temor a sus propios errores y límites; sino, que aprende de ellos, y adquiere una nueva actitud que le ayudará a ser más consciente de su trabajo. En efecto, toma conciencia y comprende con más claridad de todo lo que no sabe y necesita conocer; y como resultado de este proceso de madurez personal, la necesidad de perfeccionamiento se convierte en su tarea existencial como profesional y como persona.

1.2.4 Fines de la evaluación del Desempeño Docente

En atención a este aspecto, existe consenso en considerar que la razón de ser de un proceso de evaluación del desempeño docente, consiste en determinar las cualidades profesionales y personales, que

facilitan el desarrollo de estrategias de formación adecuadas para el personal docente. Dentro de este marco de ideas, se puede señalar posibles metas de este tipo de evaluación del desempeño docente, dentro del sistema educativo; entre dichos fines figura el mejoramiento de la institución educativa y del proceso de enseñanza en el aula, cuando se logra integrar eficazmente la evaluación del desempeño docente con la mejora de la institución educativa, lo cual favorece una mayor eficacia en el crecimiento personal del educador y del rendimiento académico de los alumnos. Visto de esta forma, resulta especialmente adecuado, integrar la evaluación del desempeño docente y la mejora de la institución educativa en aquellos sistemas de educación que funcionan en torno a objetivos programados.

De allí pues, que se pueda elaborar, como resultado de la evaluación, un perfil ideal del docente, en donde los objetivos de la institución educativa se asuman como metas de su propio crecimiento personal; es decir, los objetivos de la institución educativa, se convierten en horizontes y metas del crecimiento personal del educador. Dentro de este orden de ideas, Cerisola y Páez (2003) sugieren lo siguiente:

Cuando un profesional es incapaz de reconocer o de dar respuesta a un problema planteado está potencialmente insatisfecho con su propio proceso de formación, así pues, la formación docente ha de ser lo suficientemente pertinente con la realidad, de tal manera que ese individuo pueda responder a las exigencias de la misma de acuerdo a los diferentes roles que como docente le enviste. Dicha satisfacción está directamente relacionada pertinencia del plan de estudios y orientado en los objetivos de los programas (p. 28)

Es por eso, que los esfuerzos que realiza el personal docente tienden a tener una mayor influencia, cuando persiguen un objetivo con todo su ser, más allá de intereses inmediatos, tan deseado que estimule la imaginación y las capacidades creativas; y puedan ofrecer a los demás razones y metas por las cuales la valga la pena trabajar, para conocer

algo que todavía está por descubrir, algo de lo que pueda estar orgulloso como docente cuando lo consiga. En resumidas cuentas, el desarrollo personal y profesional de los educadores y de los alumnos, se favorece cuando el profesor asume como sus propias metas, los objetivos de la institución educativa donde labora. De igual modo, la eficacia de la institución educativa mejora, en la misma medida en que sus objetivos sean asumidos como tales por los profesores, como horizonte de crecimiento profesional.

1.2.5 Principios que orientan la evaluación del Desempeño Docente

Estrada (s.f.) menciona que el modelo de evaluación del desempeño docente está condicionado por las dimensiones del mismo, que se consideran como fundamentales para su formulación teórica; entre estos principios, se destacan los siguientes:

- **Evaluación del desempeño docente basada en la capacidades de los profesores, en oposición a aquellos basados en el rendimiento.**

Dentro de este orden de ideas, el fundamento esencial de la teoría de la evaluación del desempeño docente, consiste en centrar el proceso de evaluación en la valoración de las capacidades profesionales de los docentes, que con más probabilidad pueden contribuir a favorecer un rendimiento eficaz ideal, y no se ocupa de señalar el rendimiento concreto en sí mismo.

Esta forma de concebir la evaluación del desempeño docente, tiende a responsabilizar al profesor de las deficiencias que se presentan en el sistema educativo, sin evaluar ninguna otra dimensión; es decir, el educador resulta ser el único responsable de los resultados del proceso de enseñanza, lo cual sería una visión reduccionista del proceso educativo integral.

- **Criterios de desarrollo, frente a criterios de evaluación uniforme:**

Este principio implica especificar criterios de evaluación múltiple, que describan las distintas condiciones y dimensiones del personal docente, desde diferentes perspectivas, y no pretender que el educador es una idea abstracta y uniforme, que pueda ser aplicada a todos los docentes reales.

En esta perspectiva, la evaluación del desempeño docente no se refiere a una concepción de educador homogéneo y abstracto; de hecho, no parte de una definición del educador. En este sentido, se comprende, que una evaluación del desempeño docente, no puede hacer referencia a un solo tipo de educador; sino, se dirige a una población determinada, concreta y real de educadores, que poseen condiciones y características propias, según la edad, el sexo, años de trabajo y condiciones laborales.

- **Evaluación subjetiva frente a evaluación objetiva:**

Este principio reconoce que no es posible eliminar en su totalidad, es aspecto subjetivo de cualquier proceso de evaluación. En efecto, el hombre es en sí mismo subjetividad. De hecho, en las investigaciones en el área de las ciencias físicas, la objetividad absoluta está cuestionada. Sin duda, en el área de las ciencias sociales, las investigaciones no pretenden desarrollar resultados objetivamente puros. De allí pues, que en el campo de la investigación sobre la evaluación del desempeño docente, no puede pretenderse la objetiva pura de sus resultados, en el sentido de la no influencia de la subjetividad de los evaluadores. Debe señalarse, que la subjetividad forma parte del proceso de evaluación, que tiene que ser considerado, desde el inicio del proceso de investigación.

- **Evaluación formativa frente a evaluación sumativa:**

En la perspectiva que aquí se adopta, implica la utilización del sistema de evaluación del desempeño docente, como un trabajo de

investigación con la capacidad de elaborar un diagnóstico del quehacer de los profesores, para favorecer el crecimiento en el nivel del desarrollo del desempeño docente, tal cual se presenta en la realidad. En este sentido, se propone no emitir juicios valorativos, sino, describir lo que existe y sucede en la cotidianidad del proceso de enseñanza.

Dentro de esta perspectiva, la evaluación del desempeño docente deja de traducirse en un juicio a favor o en contra de la actividad de los profesores; y se transforma en una evaluación formativa, que sería lo que se desea con la evaluación del desempeño docente que indicaría las deficiencias y virtudes más resaltantes, cuya importancia influyan significativamente en el proceso educativo y tendrían que ser consideradas como elementos que deben ser fortalecidos, o erradicados, según sea el caso. De manera, que la evaluación del desempeño docente dejase de ser un juicio de la actividad de los profesores, para convertirse en un análisis de la realidad, con la finalidad de mejorar todo el proceso educativo.

1.2.6 Modelos del perfil ideal que influyen en la evaluación del Desempeño Docente

A. Modelo centrado en el perfil ideal del profesor

Este modelo consiste en realizar el proceso de evaluación del desempeño docente, de acuerdo a su grado de concordancia según un perfil ideal del docente previamente elaborado. Una vez elaborado el perfil del docente ideal, se aplican cuestionarios a la muestra de una población determinada de docentes, ya sea con la finalidad de una autoevaluación de los profesores objetos de estudio; o se realiza una medición según la perspectiva de los alumnos, directivos, o cualquier otro grupo.

B. Modelo centrado en los resultados obtenidos

Este modelo del proceso de evaluación del desempeño docente, se fundamenta en la evaluación de los profesores mediante la comprobación del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje alcanzados por los alumnos.

Este modelo de evaluación del desempeño docente, parte de un paradigma pragmático de pensamiento, que se presenta como una crítica a todo el sistema educativo y a todo lo que se hace dentro del mismo. Los representantes de este modelo pragmático de evaluación del desempeño docente, sostienen que para evaluar correctamente el desempeño de los profesores, lo importante no es describir lo que hacen los docentes, sino medir y describir lo que acontece en los alumnos como consecuencia de la actividad del educador.

C. Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula

Este modelo propone que la evaluación de la eficacia del desempeño docente, se debe realizar describiendo e identificando aquellos indicadores de la actividad del profesor, que se consideren relacionados directamente con los logros de los alumnos. Se explica, que los indicadores del perfil del docente ideal que se evalúan, son todos aquellos que se relacionan con la capacidad del profesor para crear un ambiente que favorezca el desarrollo del proceso de enseñanza en el aula.

Es por ello, que desde este modelo de evaluación del desempeño docente, el educador se concibe como un “dador de clase”; por consiguiente, lo que importa es que domine un conjunto de estrategias didácticas, que respondan a un perfil ideal del docente de aula. Habida cuenta, el educador se evalúa desde su “hacer”, sin tomar en cuenta su “ser educador”.

D. Modelo de la práctica reflexiva

Este modelo de evaluación del desempeño docente, propone el desarrollo de un proceso evaluativo, con la finalidad de mejorar al personal docentes de modo integral, y para medir y controlar por motivos de promoción o despidos. En efecto, este modelo de evaluación del desempeño docente, se fundamenta en una concepción del proceso educativo como una secuencia de vivencias, con la finalidad de encontrar y resolver problemas. Durante este proceso de evaluación, las capacidades de los profesores se desarrollan continuamente en todas sus dimensiones y no solamente las cualidades profesionales, no obstante a que se definen, se enfrentan y se resuelven problemas prácticos. Sin duda, se trata de un proceso de evaluación del desempeño docente fundamentado en la reflexión sobre la acción. Evidentemente, requiere de una evaluación después del hecho, para indicar los éxitos, fracasos y encontrar nuevas alternativas que fortalezcan el éxito y erradiquen los fracasos.

1.2.7 Indicadores del Desempeño Docente

La evaluación del desempeño docente debe estar dirigida a las dimensiones del mismo, que tienen que ver con los roles propios de los educadores, entre las funciones de los docentes, se pueden señalar las siguientes:

A. Rol Facilitador

Esta función del desempeño docente, se considera como la capacidad para mediar en el desarrollo del proceso de enseñanza, entre los objetivos propuestos en los diferentes programas y el logro de los mismos en los alumnos. Por consiguiente, el profesor plantea y aplica estrategias dirigidas a estimular la comprensión de los estudiantes, en una relación de aprendizajes significativos e integradores. Dentro de esta perspectiva, Izarra, D., López, M. y Prince, E. (2003) afirman que: *“El educador debe contribuir con el*

desarrollo cognitivo de sus estudiantes, ampliando cada día el campo del saber, diseñando estrategias apropiadas, estimulando la lectura y desarrollando el pensamiento lógico y creativo”(p. 146).

En otras palabras, el profesor propone herramientas y situaciones didácticas, para favorecer la construcción personal de los procesos de pensamiento, el interés y el gusto de cada estudiante hacia los contenidos y los objetivos de la asignatura que imparte.

B. Rol Planificador.

La función de planificador, como una dimensión del desempeño docente, se define como una capacidad integrativa, que demuestra el educador, para diseñar, proponer y aplicar proyectos educativos, con alternativas reales y viables a sus estudiantes, tomando en consideración los aspectos educativos, sociales y económicos.

Dentro de este marco, Graterol (2001) hace el comentario siguiente: El docente logrará sus objetivos, una vez que planifique las actividades que va a realizar. De lo anterior se infiere que es necesario que el docente planifique con antelación las actividades, que se perfeccione, estimule y trabaje cooperativamente a fin de que su acción sea más flexible y se desarrolle eficientemente. (p. 27)

De este modo, la planificación es concebida como un proceso real y posible; por esto, no deben planificarse estrategias didáctica y actividades que no puedan ser culminadas satisfactoriamente, para evitar sentimientos de culpa y frustraciones existenciales a los docentes y a los alumnos. Visto de esta forma, la planificación debe partir, del programa de la asignatura, de su contenido y método de evaluación, con la finalidad de optimizar los logros de los objetivos, y favorecer el crecimiento personal de todos los involucrados en el proceso educativo. En referencia a la finalidad de la planificación, Spranger (1984) señala: Toda forma de enseñanza esconde para el educador la pregunta: ¿Cómo pongo en movimiento el conocer

pensante? Y tras toda medida educativa en el sentido estricto se esconde esta otra: ¿Cómo pongo en movimiento el querer y hacer pensante? (p. 45). Dicho de otro modo, la planificación es modo responsable de asumir la tarea educativa.

C. Rol Investigador

La función de investigador es la fuente de la que debe nutrirse todo educador. En efecto, la investigación es una de las dimensiones fundamentales del desempeño docente, se define como un conjunto de indicadores de actitudes intelectuales, creativas, innovadoras, que fomentan el hábito vital y necesario de la investigación constante, como forma de ser y de hacer del educador.

Peroza (2000) señala que el docente debe poseer, para el desempeño de este rol, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que le permitan conocer la realidad socio-educativa e incorporarse efectiva y permanentemente a la investigación. (p37).

D. Rol Investigador

La función de orientador, se comprende como una dimensión importante que conforma el perfil del desempeño docente ideal, se asume como esa capacidad vocacional y especial, que en primer lugar apunta hacia el conocimiento de sí mismo de cada educador; y luego, le hace posible establecer relaciones de comunicación eficaz con todos los miembros de la comunidad educativa, principalmente con los alumnos; a fin de considerar las características particulares de los estudiantes y establecer acciones concretas, para favorecer el crecimiento académico y personal de todos los participantes en el proceso educativo.

Dentro de este orden de ideas, Ramos (1999) afirma lo que Educar, requiere guiar, conducir, pero conducir desde dentro de la persona, desarrollando su moral autónoma, ayudando a formar actitudes que hagan de cada ser humano, la persona adecuada para vivir en

sociedad y hacer de esa sociedad un lugar para vivir felizmente. Todo esto se puede lograr a partir de desarrollo de procesos educativos adecuados. La adecuación debe hacerse no sólo a las corrientes del momento, sino también y esto es aún más importante, debe adecuarse a la persona que se tiene que educar. Estas razones traen como consecuencia la necesidad de formarse teóricamente para luego poder aplicar en la práctica, los conocimientos adquiridos, pues bien se dice popularmente que “nadie da lo que no tiene” (p. 119)

Marcanoy Trestini (1998) afirman que el orientador propicia actividades que contribuyen a la formación de hábitos de estudio, a la valorización del trabajo y al desarrollo de alternativas para una mejor toma de decisiones, promueven actividades que permiten al educando lograr el conocimiento de sí mismo, proporciona a los alumnos atención como persona y fomenta el cultivo de valores concernientes a la persona, familia y nación (p. 176)

1.2.8 Niveles del Desempeño Docente

Juárez (2012) de acuerdo al marco para la buena enseñanza tomado por Manzi (2006) propone 4 niveles de desempeño siendo el primer nivel el destacado que indica un desempeño que sobre sale con respecto a lo que se espera en el indicador evaluado; el Competente señala un desempeño adecuado al indicador evaluado. Aún cuando no excepcional, se trata de un buen desempeño; el básico señala un desempeño que cumple con lo esperado en el indicador evaluado, con cierta irregularidad en ciertas ocasiones y se aprecian debilidades, pero su efecto no es severo ni permanente y el Insatisfactorio que señala un desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado y éstas afectan significativamente el quehacer docente.

CAPÍTULO II

MARCO OPERATIVO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Problema de Investigación

2.1.1 Descripción de la situación problemática.

El proyecto es de tipo descriptivo simple con un diseño no experimental que buscó determinar el nivel del desempeño de los docentes de secundaria según la autoevaluación y evaluación del docente de matemática y de los estudiantes en las instituciones educativas públicas del nivel secundaria con más de 1000 alumnos en el distrito de puno región Puno.

2.1.2 Planteamiento del Problema

¿Existe relación entre el resultado de la autoevaluación y la evaluación de los alumnos acerca del desempeño de los docentes de matemática en las instituciones educativas públicas del nivel secundaria con más de 1000 alumnos en el distrito de Puno región Puno?

2.2 Justificación

El estudio del desempeño docente en las instituciones educativas nos permitirá extraer valiosas conclusiones acerca del modo de como los esfuerzos teóricos, lleva implícita una práctica docente, que determina una forma de entender y desarrollar el proceso educativo.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo General

Determinar la relación entre el resultado de la autoevaluación y la evaluación de los alumnos acerca del desempeño de los docentes de matemática en las instituciones educativas públicas del nivel

secundaria con más de 1000 alumnos en el distrito de Puno región Puno.

2.3.2 Objetivos Específicos

1. Presentar el resultado de la autoevaluación del desempeño de los docentes de matemática en las instituciones educativas públicas del nivel secundaria con más de 1000 alumnos en el distrito de Puno región Puno.
2. Presentar el resultado de la evaluación del desempeño de los docentes de matemática por parte de los alumnos en las instituciones educativas públicas del nivel secundaria con más de 1000 alumnos en el distrito de Puno región Puno.
3. Comparar los resultados de la autoevaluación y la evaluación de los alumnos acerca del desempeño de los docentes de matemática en las Instituciones Educativas públicas del nivel secundaria con más de 1000 alumnos en el distrito de Puno región Puno.

2.4 Hipótesis

Existe una diferencia en los resultados de la autoevaluación y de la evaluación de los alumnos acerca del desempeño de los docentes de matemática en las instituciones educativas públicas del nivel secundaria con más de 1000 alumnos en el distrito de Puno región Puno.

2.5 Variables de Estudio

2.5.1 Variable Independiente:

Autoevaluación del desempeño docente de los profesores de matemática en las Instituciones Educativas Públicas del nivel secundaria con más de 1000 alumnos en el distrito de Puno región Puno.

2.5.2 Variable Dependiente:

Evaluación de los estudiantes acerca del desempeño docente de los profesores de matemática en las Instituciones Educativas Públicas del

nivel secundaria con más de 1000 alumnos en el distrito de Puno región Puno.

2.6 Estrategia para la Prueba de hipótesis

Coeficiente de correlación de Pearson.

2.7 Población de Estudio

Instituciones Educativas Públicas del nivel secundario del distrito de Puno con más de 1000 alumnos.

.Nivel / Modalidad	Nombre	Alumnos (2015)	Profesores de Matemática (2015)
Secundaria	45 EMILIO ROMERO PADILLA	1035	6 a 7
Secundaria	GLORIOSO SAN CARLOS	1111	8
Secundaria	GRAN UNIDAD ESCOLAR SAN CARLOS	1774	13
Secundaria	MARIA AUXILIADORA	1100	8
Secundaria	SANTA ROSA	1074	7

2.8 Metodología, Técnica e Instrumentos

2.8.1 Metodología

La investigación a realizarse por la naturaleza de sus propósitos tiene un enfoque cuantitativo, ya que para determinar los resultados se harán a través del registro, análisis e interpretación de datos estadísticos, es no experimental descriptivo correlacional, ya que se observarán los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, sin manipulación de variables. (Mejía, 2005).

2.8.2 Tipo y Diseño de Investigación

La presente investigación es de tipo descriptiva, evaluativa y correlacional.

2.8.3 Instrumento de Recolección de Datos

Para la variable independiente:

Autoevaluación del desempeño docente

- Ficha de autoevaluación docente del profesor de matemática.

Para la variable dependiente:

Evaluación de los estudiantes acerca del desempeño docente:

- Ficha de evaluación del alumno del desempeño docente del profesor de matemática. (Juárez Echevarria, Angelica, 2012).

2.9 Presentación y Análisis de los Datos

Después de aplicar el cuestionario de la Autoevaluación y la Evaluación del desempeño docente en las instituciones educativas públicas del nivel secundaria con más de 1000 alumnos en el distrito de Puno región Puno, se procedió a tabular obteniéndose los resultados siguientes:

Cuadro N°01

Dimensiones de la Autoevaluación del Desempeño Docente

Dimensiones		Mínimo	Máximo	Media	Desviación. Estándar.
Dominio "A":	Planificación del Trabajo Pedagógico	32	41	36.56	2.59
Dominio "B":	Gestión del Trabajo Pedagógico	55	80	64.44	7.82
Dominio "C":	Responsabilidades Profesionales	27	34	29.11	2.23

Interpretación

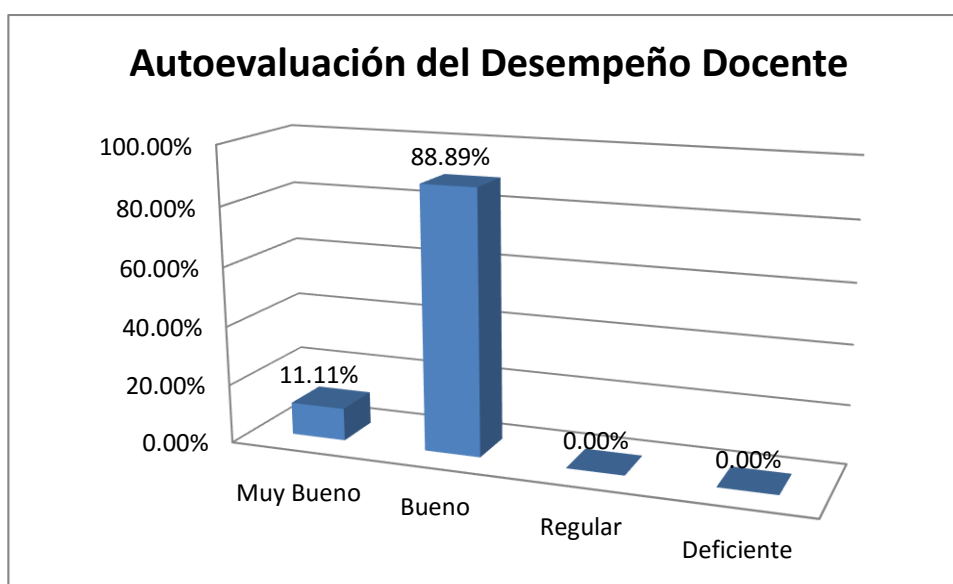
El Cuadro N°01, muestra las Dimensiones de la Autoevaluación del Desempeño Docente en el cual se aprecia que el mayor puntaje del promedio obtenido está en la dimensión del “Dominio B: Gestión del Trabajo Pedagógico” con un puntaje de 64.44 y con una desviación de 7.82 puntos, posteriormente se encuentra la dimensión del “Dominio A: Planificación del Trabajo Pedagógico”, con un promedio de 36.56 y 2.59 puntos correspondientemente a la desviación estándar, finalmente se aprecia la dimensión que corresponde al “Dominio C: Responsabilidades Profesionales” con un promedio de 29.11 y con una desviación de 2.23 puntos respectivamente.

Cuadro N°02

Distribución de la Autoevaluación del Desempeño Docente

Límite Inferior	Límite Superior	Categoría	Desempeño Docente	
			Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
147	180	Muy Bueno	1	11.11%
113	146	Bueno	8	88.89%
79	112	Regular	0	0.00%
45	78	Deficiente	0	0.00%
Total			9	100.00%

Gráfico N°01



Interpretación

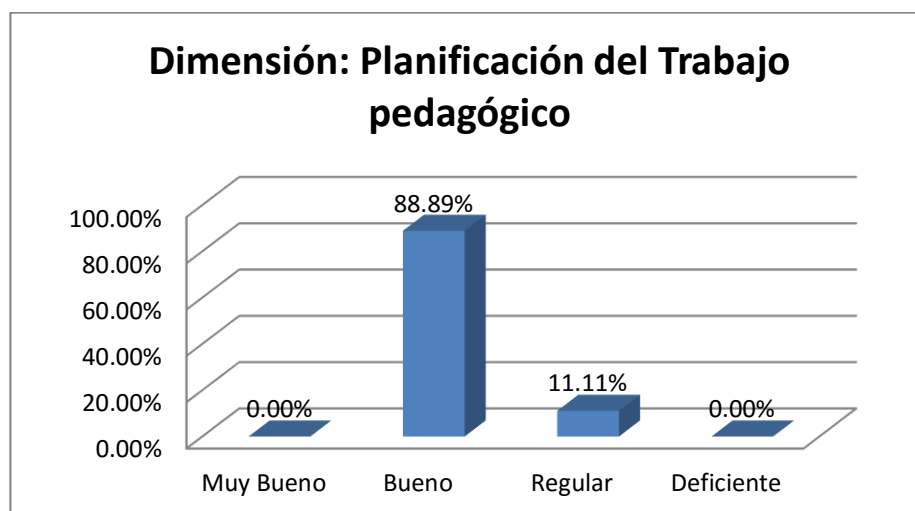
El Cuadro N°02 y Gráfico N°01, muestra los resultados obtenidos al aplicar el cuestionario de la Autoevaluación del desempeño docente, el mayor puntaje se encuentra en la categoría “Bueno” con el 88.89%, luego se encuentra la categoría “Muy Bueno” con el 11.11% y ningún porcentaje obtenido para las categorías “Regular y Deficiente”.

Cuadro N°03

Distribución de la Dimensión Dominio A: Planificación del Trabajo Pedagógico

DOMINIO A: PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO PEDAGÓGICO			Desempeño Docente	
Límite Inferior	Límite Superior	Categoría	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
43	52	Muy Bueno	0	0.00%
33	42	Bueno	8	88.89%
23	32	Regular	1	11.11%
13	22	Deficiente	0	0.00%
Total			9	100.00%

Gráfico N°02



Interpretación

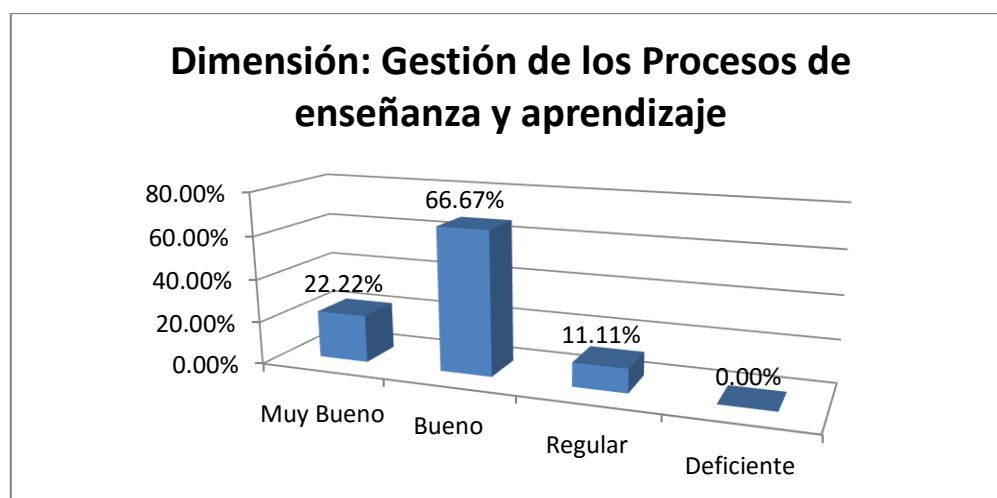
El Cuadro N°03 y Gráfico N°02, muestra los resultados obtenidos en la distribución de la Autoevaluación del desempeño docente en su Dimensión del “Dominio A: Planificación del trabajo pedagógico”, el mayor puntaje se encuentra en la categoría “Bueno” con el 88.89%, luego se encuentra la categoría de “Regular” con el 11.11% y el 0% para las categorías “Muy Bueno y Deficiente” respectivamente.

Cuadro N°04

Distribución de la Dimensión Dominio B: Gestión de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje

DOMINIO B: GESTIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE			Desempeño Docente	
Límite Inferior	Límite Superior	Categoría	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
73	88	Muy Bueno	2	22.22%
56	72	Bueno	6	66.67%
39	55	Regular	1	11.11%
22	38	Deficiente	0	0.00%
Total			9	100.00%

Gráfico N°03



Interpretación

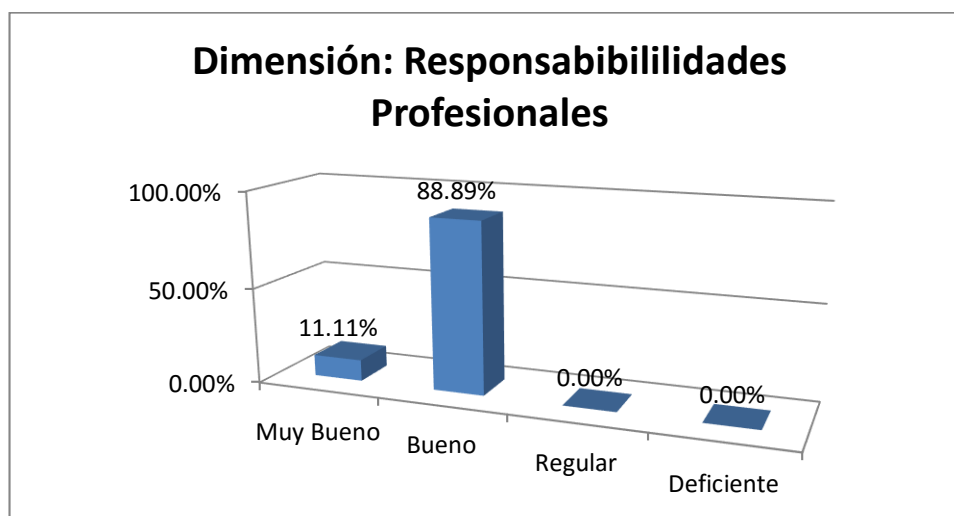
El Cuadro N°04 y Gráfico N°03, muestra los resultados obtenidos en la distribución de la Autoevaluación del desempeño docente en su Dimensión "Dominio B: Gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje", el mayor puntaje se encuentra en la categoría "Bueno" con el 66.67%, luego el 22.22% para la categoría de "Muy Bueno", el 11.11% corresponde a la categoría "Regular" y finalmente el 0% para la categoría de "Deficiente".

Cuadro N°05

Distribución de la Dimensión Dominio C: Responsabilidades Profesionales

DOMINIO C: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES			Desempeño Docente	
Límite Inferior	Límite Superior	Categoría	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
34	40	Muy Bueno	1	11.11%
26	33	Bueno	8	88.89%
18	25	Regular	0	0.00%
10	17	Deficiente	0	0.00%
Total			9	100.00%

Gráfico N°04



Interpretación

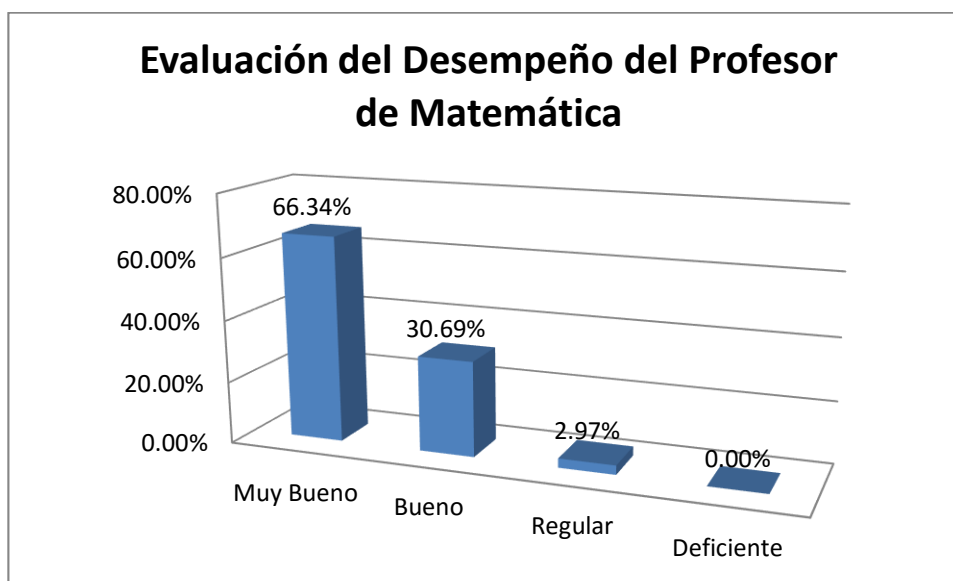
El Cuadro N°05 y Gráfico N°04, muestra los resultados obtenidos en la distribución de la Autoevaluación del desempeño docente en su Dimensión “Dominio C: Responsabilidades Profesionales”, el mayor puntaje corresponde a la categoría “Bueno” con el 88.89%, luego se encuentra la categoría de “Muy Bueno” con el 11.11% y el 0% para las categorías de “Bueno y Deficiente” respectivamente.

Cuadro N°06

Distribución de la Evaluación del Desempeño del Profesor de Matemática

Límite Inferior	Límite Superior	Categoría	Evaluación del Desempeño del Profesor de Matemática	
			Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
45	56	Muy Bueno	67	66.34%
35	44	Bueno	31	30.69%
25	34	Regular	3	2.97%
14	24	Deficiente	0	0.00%
Total			101	100.00%

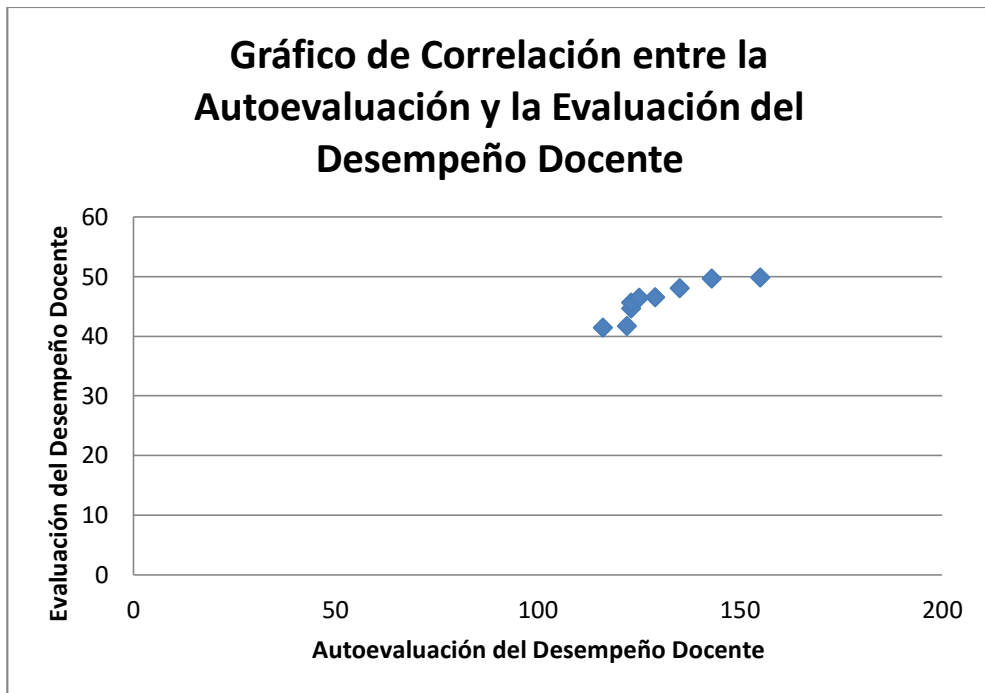
Gráfico N°05



Interpretación

El Cuadro N°06 y Gráfico N°05, muestra los resultados obtenidos en la distribución de la Evaluación del desempeño del Profesor de Matemática, en el que se observa que el mayor puntaje se encuentra en la categoría “Muy Bueno” con el 66.34%, el 30.69% se encuentra en la categoría de “Bueno” con el 30.69%, el 2.97% corresponde a la categoría de “Regular” y el 0% para la categoría de “Deficiente”.

Gráfico N°06



COEFICIENTE DE CORRELACIÓN

$$r = \frac{N \sum xy - \sum x \sum y}{\sqrt{(N \sum x^2 - (\sum x)^2)(N \sum y^2 - (\sum y)^2)}}$$

$$r=0.87$$

Interpretación

En el Gráfico N°06, se observa que al aplicar el coeficiente de correlación de Pearson entre las variables de Autoevaluación y Evaluación del Desempeño Docente se obtiene el valor de 0.87, el cual representa una correlación alta y positiva entre ambas variables.

CAPITULO III

PROPUESTA DE SOLUCIÓN-UN MODELO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE QUE CONTRIBUYE EN LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS

Gutiérrez Cabrera, Elva Isabel (2010). Evaluación de la Educación

3.1 Resumen --Presentación

La evaluación del desempeño docente ha despertado el interés de los investigadores interesados en conocer qué factores son clave para la mejora de los aprendizajes y cómo elevar la calidad de los servicios educativos.

No hay que olvidar que el profesor es un agente de cambio, su tarea no es solo transmitir información, sino realizar un proceso de enseñanza que genere aprendizajes de forma significativa y contextualizada para lograr mayor rendimiento académico y el desarrollo integral del alumno. Esto obliga al profesor a mejorar su práctica docente día a día.

Los nuevos escenarios en el que se desarrollan nuestros estudiantes de hoy obligan a crear ambientes de aprendizaje que los preparen para asumir responsabilidades en un mundo en rápido y constante cambio tanto social, como económico y tecnológico.

Este constante cambio en el que se desarrolla la tarea educativa nos obliga a analizar el desempeño de los docentes, para valorar su impacto y establecer mejoras.

“Los profesores hacen la diferencia y sus características individuales son un factor que puede compensar las diferencias sociales y regionales...”.(Gutiérrez, 2004)

El estudio realizado en la Tesis Doctoral “Factores de Eficacia Docente” (Gutiérrez, 2004) confirma que el profesor puede incrementar el aprovechamiento de sus alumnos. Es por ello que en este Modelo de

Evaluación del Desempeño Docente se retoman los 9 factores de eficacia, utilizando la Guía de Evaluación (Gutiérrez, 2004) validada en campo.

Partiendo de los resultados obtenidos en dicha tesis, que brinda una visión amplia y sustentada sobre el conjunto de nueve factores clave en el desempeño de los profesores, con especial relevancia en el ámbito latinoamericano, se diseña un Modelo de Evaluación del Desempeño Docente, que incluye tres grandes dimensiones: lo normativo, el desempeño en el aula y la satisfacción de los alumnos; los cuáles serán analizados a detalle en esta ponencia.

3.2 Introducción

La evaluación del desempeño docente en nuestro país es un tema relativamente nuevo, sin embargo desde hace algunas décadas se han desarrollado estudios por investigadores interesados en conocer qué factores son clave en el desempeño de los docentes.

No hay que olvidar que el profesor es un agente de cambio, su tarea no es solo transmitir información, sino realizar un proceso de enseñanza que genere aprendizajes de forma significativa y contextualizada para lograr mayor rendimiento académico y el desarrollo integral del alumno. Esto obliga al profesor a mejorar su práctica docente día a día.

Este constante cambio en el que se desarrolla la tarea educativa nos obliga a conocer y analizar el desempeño de los docentes, para valorar su impacto y establecer acciones de mejora de los procesos de enseñanza y que orienten el diseño de planes formativos específicos basados en estos conocimientos.

Los profesores hacen la diferencia y sus características individuales son un factor que puede compensar las diferencias sociales y regionales. Existen factores que marcan esas diferencias y que poniendo especial interés en su mejoramiento se puede elevar la Eficacia Docente y alcanzar mejores resultados académicos... el conjunto de factores que caracterizan a determinado tipo de profesores son los que establecen elementos diferenciales entre las escuelas.(Gutiérrez, 2004)

El estudio realizado en mi Tesis Doctoral “Factores de Eficacia Docente” confirma que el profesor que muestra Aptitudes Docentes, Técnicas y Métodos de Enseñanza adecuados, expresa Altas Expectativas de sus alumnos, manifiesta Interacciones de respeto, Motiva a los alumnos para el Aprendizaje, mantiene un clima de Organización, Orden y Disciplina en el Aula, con un adecuado uso de Recompensas y Sanciones, utilizando diversas estrategias y Momentos de Evaluación en el Aula, incrementa el aprovechamiento de sus alumnos.

Partiendo de los resultados obtenidos en esta tesis, que brinda una visión amplia y sustentada sobre el conjunto de nueve factores clave en el desempeño de los profesores, con especial relevancia en el ámbito mexicano, se diseña un Modelo de Evaluación del Desempeño Docente, que permite evaluar o autoevaluar las prácticas docentes para establecer estrategias de mejora.

Quiero destacar que los factores vinculados a la actuación de los profesores, valorados de forma individual no tienen influencia en el rendimiento de los alumnos, es el conjunto de factores que caracterizan a determinado tipo de profesores los que establecen elementos diferenciales de rendimiento. Por lo que la relevancia de este modelo radica en que aunque una escuela tenga profesores que reúnen muchos de los factores de Eficacia Docente, sólo se ejerce influencia positiva cuando el profesor lleva a la práctica el conjunto de factores vinculados a la Eficacia Docente.

3.3 Factores Clave en el Desempeño Docente

3.3.1 Aptitudes y Habilidades Docentes

Considerando el papel que desempeña el profesor como profesional de la educación, las aptitudes docentes se consideran al conjunto de conocimientos, destrezas y competencias básicas, que le permiten al profesor cumplir con sus responsabilidades profesionales de manera adecuada. Para poder enseñar (Jiménez, 1999) se deben dominar ciertas metodologías y para que esto sea posible el profesor debe ser un profesional de la enseñanza. Se debe contar con un conocimiento

pedagógico amplio y con actitudes que permitan la interrelación con los alumnos.

El profesor con su forma de actuar influye en la conducta de los alumnos, es por ello que su actuación debe basarse en principios éticos fundamentales, la trascendencia de la labor docente y su incidencia sobre la persona humana exige una moral profesional que asegure el prestigio de la profesión y el cumplimiento de la responsabilidad educativa.

3.4 Métodos de Planeación y Estrategias Didácticas

3.4.1 Planeación Didáctica

Planear es preparar las clases y cursos, es considerar las características de los estudiantes, reflexionar sobre lo que se enseña, preparar las actividades y los materiales necesarios, con ello el profesor se asegura que sus alumnos aprendan al máximo.

La planeación permite impartir buenas clases, entendiendo como buena clase aquellas en que a pesar de las dificultades y las circunstancias en las que se imparte, el profesor prevé los elementos necesarios para hacerlo lo mejor posible. La planeación “es fundamental para el éxito de la enseñanza” (Ainscow et al, 2001), es un proceso de preparación previo que puede ser modificado sobre la marcha.

Es necesario planear la enseñanza para garantizar que todo alumno tenga la misma oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades.

3.4.2 Estrategias Organizativas y Didácticas

Las estrategias organizativas y didácticas, denominadas también estrategias de enseñanza son la secuencia de actividades del profesor y alumnos en diversos estilos de trabajo, combinando métodos y técnicas de enseñanza en función de los objetivos a lograr, las características de los alumnos, los contenidos, los recursos, el ambiente, etc.

Es el manejo de diversas opciones de enseñanza para distintos problemas de aprendizaje, considerando que el currículo es variado y que la programación contiene contenidos enfocados al aprendizaje de contenidos, de actitudes y de procedimientos, por lo tanto las formas de organizar su enseñanza debe variar y para ello el profesor debe contar con una serie de metodologías con diversos niveles de dificultad.

Las estrategias organizativas y didácticas que establece el docente para abordar los contenidos en el aula, permiten organizar actividades que den un nivel de significatividad a los aprendizajes y la posibilidad de uso en la vida diaria del alumno

El uso de un conjunto variado de estrategias y modelos de enseñanza logra mayor participación y compromiso del alumno, “la posesión de diversos estilos es vital para una práctica de enseñanza eficaz en el aula” (Ainscow y otros, 2001).

3.5 Métodos y Técnicas para la enseñanza

3.5.1 Métodos de Enseñanza

El método didáctico es el conjunto de procedimientos que reúnen técnicas y métodos para el desarrollo de las actividades en el aula, es para Alvaro et al (1990) “organizar y descubrir las actividades convenientes para guiar a un sujeto en el aprendizaje de cualesquiera estado de cosas, acontecimiento y acciones”. En la actualidad se ha identificado que el proceso de aprendizaje requiere de una variedad de procedimientos, estrategias y técnicas, por ello el método brinda al profesor criterios para modelar el método que mejor responda a la situación didáctica que pone en práctica.

Corresponde al profesor crear un entorno de aprendizaje adecuado para que el alumno incorpore nuevos conocimientos a los ya adquiridos, a través de la asimilación cognitiva, modificando, diversificando y enriqueciendo sus esquemas previos. Un adecuado método de enseñanza hace posible mejores aprendizajes, “El profesor más eficaz es el que sabe utilizar la metodología o técnicas didácticas

más adecuadas en cada momento y situación de aprendizaje” (Álvaro et al, 1990).

Los métodos actuales de enseñanza han obligado a dejar atrás la forma tradicional de enseñar a través de la clase magistral, surgiendo una diversidad de modelos didácticos más complejos.

3.5.2 Asignación de Tareas

La asignación de tareas debe realizarse inmediatamente a la actividad con que está relacionada, hay que tener cuidado de que se vea como parte de la lección y que los alumnos comprendan que es importante y no es solo una obligación para cubrir tiempo, debe ser alcanzable, atractiva y mantener la atención.

Las tareas realizadas necesitan ser revisadas y corregidas lo cual puede realizarse de varias formas: durante la actividad práctica, intercambiar los trabajos entre los alumnos, recogerlos todos y revisarlos posteriormente al trabajo de aula o preguntarle a los alumnos por sus respuestas, es importante darles retroalimentación sobre el trabajo hecho y revisar nuevamente para confirmar que el alumno ha comprendido los contenidos adecuadamente.

3.5.3 Cuestionarios

Una herramienta de gran utilidad para propiciar la participación activa de los alumnos son los cuestionamientos. Los cuestionamientos tienen como propósito estimular, extender, ampliar, clarificar y confirmar el pensamiento. Las preguntas permiten al profesor verificar la comprensión del tema, clarificar si es necesario.

Sin embargo más de dos terceras partes de las preguntas que realiza el profesor, prevén una respuesta esperada (Flanders, 1977).

3.6 Diversidad en la Organización del Aula

3.6.1 Organización del Aula

El aula es "el espacio, la situación, el ámbito humano específico, que proporciona un conjunto de experiencias, condiciones y estímulos, que

interactuando con los sujetos participantes, condicionan y determinan en cierta medida los comportamientos de los que comparten estos escenarios" (De Pablos, 1988).

Una buena distribución y organización del entorno permite mejorar el aprendizaje de los alumnos, debe ser un espacio educativo donde los alumnos se puedan mover con libertad (Fuéguel, 2000), debe ser confortable, segura y funcional, los colores, luz y temperatura no deben ser agresivos.

La disposición del ambiente es una estrategia de aprendizaje, que complementa otras estrategias didácticas (Pertierra, 1993). La disposición del ambiente puede enviar mensajes de: incitación al movimiento, llamar la atención sobre los materiales, estimular la concentración y motivar el trabajo. Pero mal organizado puede provocar lo contrario.

3.7 Interacciones y Actitudes Positivas

3.7.1 Interacciones

Para Medina (1980) "la interacción es una relación dinámica que mantiene el profesor ante un grupo de alumnos y la acción directa que desarrolla con ellos". La enseñanza requiere de la interacción que se da entre los sujetos.

Las relaciones que establece el profesor con sus alumnos exigen una actitud positiva, con orientación académica y metódica, el profesor debe ser abierto, atento y amable, pero sin caer en extremos. Se ha encontrado que los profesores con orientación excesivamente afectiva y los profesores amargados, malhumorados y autoritarios, tienden a generar niveles más bajos de aprendizaje.

3.7.2 Motivación

Cuando encontramos en las clases alumnos que no atienden (Fernández, 2001), no les interesan los temas, alborotan o llaman la atención continuamente son señales de que no están motivados. La mejor forma de potenciar el aprendizaje es favoreciendo la motivación.

3.8 Altas Expectativas de todos sus alumnos

Las expectativas del profesor son para Good (1987) “inferencias que los profesores hacen del desempeño académico futuro de los alumnos y acerca de los tipos de roles de aula que los estudiantes necesitan en relación a la percepción que el profesor tiene de sus habilidades”.

Las expectativas del profesor pueden afectar a los alumnos de diversas formas (Muijs, 2001), sobre todo en el aprendizaje (Fernández, 2001) al comunicarlo a través de verbalizaciones, poniendo más atención a los alumnos con altas expectativas, criticando a los alumnos con bajas expectativas, no darles tiempo para responder preguntas, dándoles más tareas y con poco nivel académico. Éstas expectativas son percibidas por el alumno y puede empezar a actuar en la forma que se espera.

3.9 Habilidades en el Manejo del Aula

3.9.1 Gestión y Clima del Aula

Cuando La Gestión o manejo de Aula es para Emmer (1987) “un conjunto de comportamientos y de actividades del profesor encaminados a que los alumnos adopten una conducta adecuada y a que las distracciones se reduzcan al mínimo”, requiere de procedimientos específicos para crear un entorno que permita la enseñanza y el aprendizaje, previniendo las faltas y las distracciones. Es un concepto muy amplio que implica por un lado un ambiente de aula adecuado y por otro, prácticas docentes eficaces.

Un buen manejo de aula se logra cuando se conoce su estructura ecológica, esto facilita realizar arreglos, ajustes y organizarla de tal manera que se disminuya el mal comportamiento y se promueva una adecuada conducta.

Un profesor considerado eficiente es aquel que crea un buen ambiente en el aula y adecuadas actitudes en sus alumnos, mantiene a sus alumnos con tareas y realiza una clase que mantiene el interés de los alumnos.

3.9.2 Normas y Disciplina

La disciplina en el aula, es el gobierno de la clase para que la actividad educativa se desarrolle ordenadamente, sin interferencias. Las estrategias de disciplina son formas de organizar y controlar la conducta de los alumnos (Gotzens, 1997). Un ambiente adecuado para la enseñanza está muy relacionado con el orden, la disciplina o el control, los cuáles deben partir de la organización escolar para favorecer su realidad.

Vivir en un mundo social requiere de reglas y normas de grupo que garanticen la convivencia. El salón de clases también requiere de ellas para su buen funcionamiento. Un manejo efectivo del aula se logra estableciendo, desde el inicio del año escolar, reglas y normas claras que deben ser revisadas con frecuencia durante el año.

En la aplicación de Normas y Disciplina, la coherencia y la justicia son cualidades muy importantes que el profesor debe mostrar cotidianamente, es “hacer lo que tenga que hacer” y “hacer lo que se dice” (Good y Brophy, 1980. Citado en Ainscow y otros, 2001).

3.10 Uso de Recompensas y Sanciones

El uso de recompensas o sanciones puede reforzar o detener ciertos comportamientos. Las recompensas o refuerzos influyen el comportamiento social del alumno (Gotzens, 1997; Muijs, 2001) y los motiva a poner esfuerzo en la tarea (Brophy, 1987, 1998).

Así como hay recompensas para ciertos comportamientos, debe haber sanciones para algunos casos en que las conductas del alumno son inadecuadas, pueden ser inicialmente verbales por parte del profesor o el envío de notas malas a la familia o la expulsión de la clase. Sin embargo, los investigadores plantean que el castigo es menos efectivo que el elogio.

3.11 Procesos de Evaluación en el Aula

Es un proceso sistemático de valoración de los conocimientos, habilidades y actitudes, con el fin de retroalimentar el aprendizaje (Pineda, 1993), “es

una etapa del proceso enseñanza- aprendizaje que se utiliza para detectar el progreso del alumno" (López, 2000), forma parte de un continuum y, como tal, debe ser "procesual, continua, integrada en la vida cotidiana y, con él, en el aprendizaje" (Álvarez, 2001). Su propósito fundamental es tomar conciencia del proceso de aprendizaje, valorar dificultades, tomar decisiones para cambiar metodologías, intervención individual o mejorar los procesos en general.

Regularmente los profesores evalúan al final con exámenes escritos, pero es conveniente darle variedad metodológica para hacer un análisis del nivel alcanzado por los alumnos, un recurso que es muy válido es la evaluación del proceso, sumado a ello se puede elaborar un resumen con las distintas puntajes obtenidos en los instrumentos utilizados, también es conveniente realizar un perfil del alumno, valorando el dominio de los contenidos. El uso de diversas alternativas permitirá contar con datos más justos sobre el logro de los alumnos.

Los resultados de la evaluación deben servir al profesor (Pollard, 2002) como elemento para adaptar su planeación y sus métodos de enseñanza, de acuerdo a los resultados obtenidos, y conocer el progreso de sus alumnos.

Todas las formas de evaluación tienen sus ventajas y desventajas (Muijs, 2001), es por ello conveniente utilizar una combinación de métodos que puede brindar mejores resultados.

3.12 Modelos de Evaluación

3.12.1 Dimensión Normativa (30%)

En esta dimensión se valora el cumplimiento en los aspectos normativos de la Institución, comprende los siguientes indicadores:

1. Asistencia
2. Portafolio de Evidencias
3. Cumplimiento en la entrega de la Planeación Didáctica
4. Calidad de la Planeación

5. Entrega de Evaluaciones
6. Entrega de Reporte de Asistencias
7. Participación en Actividades Extracurriculares
8. Participación en Actividades de Capacitación y Actualización permanente
9. Cumplimiento en actividades de Tutoría
10. Cumplimiento en actividades de Asesoría
11. Índice de reducción de alumnos en riesgo

Los resultados de esta dimensión se emiten con los siguientes parámetros, lo cual representa el 30% del puntaje final obtenido:

- Excelente/10
- Bueno/9
- Suficiente/8
- Insuficiente/7

3.12.2 Dimensión Desempeño en el Aula (40%)

Esta dimensión, considerada la de mayor peso en el Modelo de Evaluación, por la relevancia que tiene, ya que el desempeño en el aula permite valorar competencias docentes como: Dominio de la disciplina, dominio didáctico, dominio tecnológico. La integran los indicadores del Modelo de Evaluación del Desempeño Docente (Gutiérrez, 2004), para lo cual se utiliza la Guía de Evaluación y la Rúbrica para la Evaluación del Desempeño en el Aula. El proceso de aplicación se realiza en una estrategia de evaluación de Pares especializados, seleccionados dentro del equipo docente y que se integran en una Comisión de Evaluación, que tiene duración de 2 años. Se evalúan los siguientes indicadores:

1. Aptitudes y Habilidades Docentes
2. Planeación y Estrategias Didácticas
3. Métodos y Técnicas de Enseñanza
4. Diversidad en la Organización del Aula
5. Interacciones y Actitudes Docentes

6. Expectativas de los Alumnos
7. Disciplina en el Aula
8. Recompensas y Sanciones
9. Evaluación del Aprendizaje

Con este instrumento se emiten resultados con los siguientes parámetros, lo cual representa el 40% del puntaje final obtenido:

- Excelente/10
- Bueno/9
- Suficiente/8
- Insuficiente/7

3.12.3 Dimensión Satisfacción de los Alumnos (30%)

La opinión de los alumnos respecto a su proceso de enseñanza y aprendizaje es de suma importancia para la valoración del desempeño docente, tomando en cuenta que un buen proceso de aprendizaje está directamente vinculado a la capacidad del profesor de generar un proceso de enseñanza diversificado, que considere las características de los estudiantes, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje. Es por ello que se aplica la encuesta de Opinión del Estudiante, que valora las características del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados de esta dimensión se emiten con los siguientes parámetros, lo cual representa el 30% del puntaje final obtenido:

- Excelente/10
- Bueno/9
- Suficiente/8
- Insuficiente/7

3.13 Etapas en el Proceso de Evaluación del Desempeño Docente

1. Motivación y sensibilización
2. Integración de la Comisión de Evaluación del Desempeño Docente
3. Integración del Plan de Evaluación del Cuatrimestre

4. Taller de análisis de los instrumentos de medida y recolección de datos
5. Recolección de información
6. Análisis de información
7. Informe de resultados
8. Conclusiones y Plan de Mejora

3.14 Integración de los Resultados

Una vez aplicados los instrumentos se integra la calificación individual, distribuyendo los resultados de acuerdo a los pesos relativos de cada dimensión. El resultado final se entrega al docente en un formato de reporte, con las recomendaciones técnicas necesarias. En los casos donde los resultados resultan en los niveles de insuficiente y suficiente, se solicita al docente un Plan de Mejora que incluye su participación activa en un proceso de asesoría especializada, que atiende específicamente las debilidades detectadas.

CONCLUSIONES

PRIMERA:

En cuanto al objetivo general el nivel del desempeño de los docentes de matemática en las Instituciones Educativas Públicas del nivel Secundaria con más de 1000 alumnos en el distrito y región Puno, tiene una elevada tendencia a presentar categoría de “Bueno”.

SEGUNDA:

La autoevaluación del desempeño de los docentes de matemática en las Instituciones Educativas Públicas del nivel Secundaria con más de 1000 alumnos en el distrito y región Puno, con respecto a la dimensión de Planificación del Trabajo Pedagógico tanto en el cuestionario de autoevaluación docente y la opinión de los estudiantes se encuentra en la categoría “Bueno”.

TERCERA:

En cuanto a la dimensión de Gestión de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje se concluye que el desempeño de los docentes de matemática en las Instituciones Educativas Públicas del nivel Secundaria con más de 1000 alumnos en el distrito y región Puno, tanto en el cuestionario de autoevaluación docente y la opinión de los estudiantes está en la categoría “Bueno”.

CUARTA:

De acuerdo a la dimensión de Responsabilidades Profesionales se concluye que la autoevaluación del desempeño de los docentes de matemática en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Secundaria con más de 1000 alumnos en el distrito y región Puno, tanto en el cuestionario de autoevaluación docente y la opinión de los estudiantes está en la categoría “Bueno”, mostrando una diferencia con referencia a la opinión de los estudiantes quienes consideran que se encuentran en la categoría “Muy Bueno”.

QUINTA:

Finalmente, el desempeño los docentes de en las Instituciones Educativas Públicas del Nivel Secundaria con más de 1000 alumnos en el distrito y región Puno, de acuerdo a los estudiantes en el área de matemática se considera en la categoría “Muy bueno”.

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M.; Beresford, J.; Harris, A. y West, M. (2001). Crear Condiciones para la Mejora del Trabajo en el Aula. Narcea S.A. Madrid, 2001

Airasian, P.W. Gullickson, A. R. (1998). Herramientas de auto-evaluación del profesorado. España. Ediciones Mensajero.

Álvarez, J. (2001). Evaluar para Conocer, Examinar para Excluir. Ediciones Morata S.L. Madrid.

Álvaro, M., Bueno, M. J., y Calleja, J. A. (1990). Hacia un Modelo Causal del Rendimiento Académico. C.I.D.E. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. 1990

Barber, L.W. (1997). Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: La Muralla S.A.

Baruch, Z. (2007). Evaluación del Programa Escuelas de Calidad en el nivel de Educación Primaria en el Estado de Puebla.

Brophy, J. (1987.). On Motivating Students. En Berliner, David C. y Rosenshine, Barak V. eds. Talks to Teacher. Random House Inc. New York. Págs. 201-245

Cardona, J. (2002). Metodología innovadora de evaluación de centros educativos. Madrid: Editorial Sanz y Torres S.L.

Casal, S., Gago M. (2000). Asociación de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas de Andalucía. Desde: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~eeooii/actas98/p9.htm>

Casanova, M. (1998). Manual de la evaluación educativa. España: Editorial la Muralla.

Cerisola, M., Páez, H. (2003) Evaluación de los niveles de satisfacción del estudiante docente con el componente de práctica profesional de la Escuela de Educación de la FACE. Revista Ciencias de la Educación, (21), 11-31.

Chadwick, C.B. Rivera, N. (1991). Evaluación formativa para el docente. España: Editorial Paidós.

Cuenca, R. y L. Stojnic (2008). La cuestión docente. Perú: Carrera Pública Magisterial y el discurso del desarrollo profesional docente. Lima: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas/Foro Educativo.

Daoud, A. (2007). Propuesta de autoevaluación docente. Buenos Aires: Revista de informática educativa y medios audiovisuales. Vol 4(9).

De Pablos, P. (1988). *El trabajo en el Aula*. Ediciones Alfar. Sevilla.

Díaz, F (2007). Modelo para autoevaluar la práctica docente. Madrid: Praxis grupo wolters kluwer.

Emmer, E. (1987). Classroom Management and Discipline. En *Educators Handbook: A research perspective*. New York: Longman. FLANDERS, N. A. (1977). Análisis de la Interacción Didáctica. Ediciones Anaya S.A. Madrid.

Fernández García (2001). ¿Que entendemos por "disrupción"? En *Guía para la Convivencia en el Aula*. Ciss Praxis. Barcelona. 2001. Págs. 15-25

Flanders, N. A. (1977). Análisis de la Interacción Didáctica. Ediciones Anaya S.A. Madrid.

Fueguel, C. (2000). Interacción en el Aula. Editorial Praxis S.A. Barcelona.

Good, T. L. y Brophy, J. E.(2001) *Looking in Classroom*. Addison-Wesley Educational Publishers Inc. Medina. New York.

Gotzens, C. (1997). *La Disciplina Escolar*. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona. MUIJS, D. y Reynolds, D. *Effective Teaching*. Paul Chapman Publishing. London. 2001

Graterol, Ch. (2001) Evaluación del desempeño docente en su actuación como gerente de aula. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad de Carabobo.

Gutiérrez, E. (2004). Factores de eficacia Docente. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

Hernández, M. S. A., Guerrero, I., Rueda, R. (2006). Una propuesta innovadora de evaluación docente. Recuperado el 06 de julio del 2010, de <http://148.204.73.101:8008/jspui/bitstream/123456789/151/1/m06.doc>.

Izarra, D., López, M. y Prince, E. (2003) El perfil del educador. Revista ciencias de la Educación, (21) 127-147.

López Frías, B. S. y Hinojosa, E. M. (2000). "Evaluación del Aprendizaje". Editorial Trillas, ITESM y Universidad Virtual. México.

Manzi, J. (2006). La evaluación del desempeño profesional docente en Chile, Recuperado el 15 de agosto del 2010, de http://www.ciberdocencia.gob.pe/archivos/Eval_docente_Jorge_Manzi.pdf

Marcano, A., Trestini, M. (1998) Reajuste del perfil profesional del Licenciado en Educación Mención Comercial, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Revista Ciencias de la Educación, (15), 152-242.

Marcano, L. (2008) Modelo de evaluación del desempeño profesional docente como guía para el desarrollo profesional. Cuba: Editorial universitaria. Desde: <http://site.ebrary.com/lib/bibliosilsp/>

Mateo, J. (2005). La Evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Perú. ICEHORSORI.

Medina Rivilla, A. (1980). Didáctica e Interacción en el Aula. Editorial Cincel S.A. Madrid.

Muijs, D. y Reynolds, D. (2001). Effective Teaching. Paul Chapman Publishing. London.

Nieto, G.I. Jesús, M. (2001). La auto-evaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente. Barcelona, España. Editorial: Monografías Escuelas Española.

- Peroza, W. (2000) Evaluación de las competencias pedagógicas del docente de la I Etapa de la Escuela Básica caso: Enseñanza de la Geometría. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad de Carabobo.
- Pertierra, L. O. (1993). El Clima Social Escolar y su Influencia en el Rendimiento. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Perú, (2003) Ley general de la educación N° 28044 .Normas legales del diario oficial El Peruano publicado el 28 de julio del año 2003.
- Perú, (2007) Ley de Carrera Pública Magisterial Nro 29062. Normas legales del diario oficial El Peruano publicado el 12 de julio del año 2007.
- Peter, A., Arlen, G. (2000). Herramientas de autoevaluación del profesorado. Colombia: Ediciones Mensajero
- Pollard, A. (2002). Reflective Teaching. Continuum. New York.
- Ramos, M (1999) Teorías para educar en valores: Kohlberg, Vygotski, Bandura, Maslow y otros. Revista Ciencias de la Educación, (16), 117-157.
- Rodríguez, M (1999) Conocimiento previo y cambio conceptual. Buenos Aires: Aique.
- Rosales. C.L. (1998). *Criterios para una evaluación formativa. Madrid: Editorial Nancea.*
- Ruiz, J. (1999). Como hacer una evaluación educativa. 3ra edición. Revista Iberoamerica de Educación. www.rieoei.Org. Consultado el 14 de marzo del 2012.
- Santos, M. (2007). “La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana”. Madrid: Bonum.
- Segura. E. (2003) Perspectivas teóricas para transformar la gestión docente en la Universidad de Carabobo. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Carabobo.

Simari, G., y Torneiro, M. (2009). Educar, el portal educativo del estado Argentino. Recuperado el 2 de Mayo de 2009, de <http://portal.educ.ar/debates/eid/doce1...evaluacion/autoevaluaciondocente-un-mome.php>

Solabarrieta (1996). Modelos de evaluación del profesor. En Tejedor, F. J. y Rodríguez Diéguez, J. L. (Eds.), Evaluación Educativa II. Evaluación Institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas. Documentos didácticos 157. Salamanca: IUCE. Universidad de Salamanca.

WEB

Cruz Avila, Martha. (2007). Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario. Desde: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5285/mca1de1.pdf;jsessionid=158DACB6FA175A91E20907E3F753CA89.tdx1?sequence=1>

Cuenca, R. (2011). La Carrera Pública Magisterial. Una mirada atrás para avanzar. Recuperado el 25 de julio del 2012, de http://www.tarea.org.pe/images/Tarea76_21_Ricardo_Cuenca.pdf

Enrique Camac, Oscar Williams. (2012). Autoevaluación del docente y la evaluación de su desempeño por sus alumnos en una Institución Educativa de la región Callao. Desde: http://repositorio.usil.edu.pe/wp-content/uploads/2014/07/2012_Enrique_Autoevaluci%C3%B3n-del-docente-y-la-evaluaci%C3%B3n-de-su-desempe%C3%B1o-por-sus-alumnos-en-una-instituci%C3%B3n-educativa-de-la-Regi%C3%B3n-Callao.pdf

Estrada Lesly (s.f.) Desde:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/s/d/dd/IMPORTANCIA_DEL_DESEMPE%C3%91O_DOCENTE.pdf

FuentesMedina, Myriam & Herrero Sánchez, Jesús R. (1999). Evaluación docente: Hacia una fundamentación de la autoevaluación. Desde: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341555.pdf

Gutiérrez Cabrera, Elva Isabel (2010). Evaluación de la Educación, Un modelo de evaluación del desempeño docente que contribuye en la mejora de la calidad de los servicios educativos.

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

Gutiérrez Cabrera, Elva Isabel (2013). La Autoevaluación y la Evaluación del Desempeño Docente: un modelo con garantía de calidad en la Universidad Tecnológica de Cancún. Desde:

http://www.cubaeduca.cu/medias/evaluador/CAL039-Elva_Isabel_Gutierrez_Cabrera.pdf

Ley 28740 (2006) Ley del Sistema Nacional de Evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa. SINEACE. Desde:

http://www.unmsm.edu.pe/occaa/documentos/sineace_ley.pdf

Manual del Buen desempeño docente (2012). Desde: <http://www.perueduca.pe/documents/60563/ce664fb7-a1dd-450d-a43d-bd8cd65b4736>

Marco del Buen Desempeño del Directivo. Desde: [http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.p](http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf)

[df](http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf) Ministerio de Educación del Perú (1990). Reglamento de la ley del profesorado DS. N°019-90. Recuperado el 05 de mayo del 2011, de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/RegProfesorado.php>

ANEXOS

- **ANEXO N°1**

Autoevaluación del Desempeño Docente

- **ANEXO N°2**

Evaluación del Desempeño del Profesor de Matemática

ANEXO N°1

AUTOEVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Estimado (a) profesor(a) del área de matemática

La presente ficha es parte de un trabajo de investigación que tiene por finalidad la obtención de información con respecto de su propio trabajo en el aula y su participación en el logro de los objetivos institucionales. A continuación encontrará indicadores a los que debe responder con sinceridad. Se agradece por anticipado su valiosa cooperación.

DATOS PERSONALES:

1.1. Edad (años) : a) 20-30 años b) 31-40 c) 41-50 d) 51 – 60 1.2. Sexo:

1.3. Grado Académico: a) Licenciado b) Magister c) Otros:.....

1.4. Grado(s) que enseña de acuerdo al curso:.....

1.5. Experiencia docente (años): a) 0-5 b) 6-10 c) 11-15 d) 16-20 e) Más de 20

Instrucciones: A continuación se le presenta un conjunto de Indicadores, cada uno de ellos va seguido de cuatro posibles escalas de valoración de respuesta que debe calificar. Responda marcando con un (X) la alternativa elegida.

1. Significa: Nivel deficiente.

2. Significa: Nivel regular.

3. Significa: Nivel bueno.

4. Significa: Nivel muy bueno.

DOMINIO A: PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO PEDAGÓGICO

N°	Indicadores	1	2	3	4
1	A.1.1. Identifica las habilidades cognitivas de sus estudiantes.				
2	A.1.2. Distingue los estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes				
3	A.2.1. Comprende, los enfoques, principios, conceptos y tendencias fundamentales del nivel o área curricular que enseña.				
4	A.2.2. Tiene dominio de los conocimientos correspondientes a su área.				
5	A.2.3. Relaciona Transversalmente los conocimientos que enseña con los de otras áreas del Diseño Curricular Nacional				
6	A.3.1. Desarrolla los conocimientos de la asignatura acorde con la				

	organización del silabo.				
7	A.3.2. Programa considerando los intereses y necesidades de los estudiantes (capacidades y actitudes previstas en el proyecto curricular de la institución o red educativa y en el Diseño Curricular nacional)				
8	A.3.3. Diseña las unidades didácticas o unidades de aprendizaje, basado en la formulación de los aprendizajes esperados, conocimientos, las competencias, las capacidades y las actitudes que se pretende desarrollar.				
9	A.4.1. selecciona estrategias metodológicas y recursos didácticos (textos escolares, manuales del estudiante y del docente, DCN, OTP, guías y fascículos; material concreto y de biblioteca y otros)), tomando en cuenta los conocimientos , las características de sus estudiantes y el entorno del aprendizaje.				
10	A.4.2. Formula técnica y actividades en el proceso enseñanza –aprendizaje, según las competencias , capacidades, actitudes y conocimientos de aprendizaje previstos				
11	A.4.3. Incorpora en el diseño de las unidades didácticas o unidades de aprendizaje , el uso de las tecnologías de información y comunicación disponible en la institución educativa.				
12	A.5.1. Elabora matrices o tablas de evaluación considerando las capacidades y conocimientos e indicadores a utilizar.				
13	A.5.2. Elabora instrumentos considerando criterios e indicadores de evaluación de aprendizajes de acuerdo a los aprendizajes esperados.				

DOMINIO B: GESTIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

N°	Indicadores	1	2	3	4
14	B.1.1. Establece una relación afectiva y armónica con sus estudiantes en el aula , desde el enfoque intercultural				
15	B.1.2. Promueve relaciones interpersonales en el aula, basados en el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y confianza mutua.				
16	B.1.3. Propicia la aprobación de normas de convivencia, a través del consenso y la corresponsabilidad				

17	B.1.4. Estimula a sus estudiantes en la formulación de respuestas asertivas y de actuación responsable, frente al quiebre de las normas de convivencia.				
18	B.2.2. Dispone que el mobiliario y los recursos del aula sean accesibles a todos.				
19	B.3.1. Utiliza un lenguaje sencillo y claro en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje				
20	B.3.2. Emplea un vocabulario acorde con las características cognitivas y culturales durante la sesión de aprendizaje.				
21	B.3.3. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades y desarrollo de sus estudiantes.				
22	B.3.4. Promueve entre sus estudiantes una actitud reflexiva y proactiva en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje.				
23	B.4.1. Presenta los conocimientos dentro de una secuencia lógica y didáctica facilitando la comprensión de sus estudiantes.				
24	B.4.2. Aplica variadas metodologías, estrategias y técnicas didácticas durante la sesión de aprendizaje para obtener los aprendizajes esperados.				
25	B.4.3. Propicia diferentes formas de aprender entre sus estudiantes (auto aprendizaje, aprendizaje cooperativo e interaprendizaje)				
26	B.5.1. Demuestra el dominio de las técnicas y procedimientos para el recojo y organización de los conocimientos previos de sus estudiantes				
27	B.5.2. Propicia el uso de organizadores visuales del conocimiento para facilitar procesos de selección, organización y elaboración de información entre sus estudiantes.				
28	B.6.1. Promueve actitudes favorables a la indagación e investigación de acuerdo al nivel cognitivo de sus estudiantes.				
29	B.6.2. Utiliza técnicas y estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora y la resolución de problemas.				
30	B.6.3. Promueve el desarrollo del pensamiento creativo y crítico entre sus estudiantes.				
31	B.7.1. Utiliza los materiales y medios educativos en el proceso de enseñanza aprendizaje para alcanzar los aprendizajes previstos (textos escolares, manuales del estudiante y del docente, DCN, OTP, guías y fascículos, material concreto y de biblioteca y otros)				

32	B.7.2.demuestra creatividad, eficiencia y pertinencia en el uso de los recursos y medios digitales.				
33	B.8.1.Aplica instrumentos de evaluación de manera pertinente y adecuada.				
34	B.8.2.Comunica a sus estudiantes los avances y resultados de la evaluación , empleando estrategias de retroalimentación que permiten a los estudiantes tomar conocimiento de sus logros de aprendizaje				
35	B.8.3.Realiza una meta cognición para ajustar las estrategias de evaluación, después de cada unidad didáctica.				

DOMINIO C: RESPONSABILIDADES PROFESIONALES

N°	Indicadores	1	2	3	4
36	C.1.1.Contribuye a la elaboración y aplicación de los instrumentos de gestión de la I.E.				
37	C.1.2.Establece relaciones de colaboración y mutuo respeto con los docentes en su comunidad educativa				
38	C.1.3.Promueve relaciones de colaboración y corresponsabilidad con los padres de familia o apoderados para mejorar el rendimiento académico de sus hijos.				
39	C.2.1.Entrega los documentos técnico- pedagógicos y de gestión al personal jerárquico o directivo de la institución cuando es requerido.				
40	C.2.2.asiste puntualmente a la escuela y cumple con su jornada de trabajo pedagógica efectiva.				
41	C.3.1.Reflexiona sobre su práctica pedagógica, compartiéndola con sus colegas.				
42	C.3.2.Orienta a los estudiantes que requieren acompañamiento socio-afectivo y cognitivo.				
43	C.4.1.Colabora en la solución pacífica de los conflictos que afectan la gestión pedagógica e institucional.				
44	C.4.2.Participa en la elaboración de proyectos (productivos, de innovación educativa o de mejora escolar).				
45	C.4.3.Demuestra actitudes y valores democráticos en su participación institucional.				

ANEXO N°2

CUESTIONARIO ACERCA DEL TRABAJO DE TU PROFESOR DE MATEMÁTICA

Estimado (a) estudiante:

El presente cuestionario es parte de un trabajo de investigación que tiene por finalidad identificar la forma en la que trabaja tu profesor (a) de Matemática en el aula, la misma que es anónima y confidencial. En las siguientes líneas encontraras preguntas sencillas a las que debes responder con sinceridad.

Te agradezco por anticipado tu valiosa cooperación.

Instrucciones:

A continuación se le presenta un conjunto de ítems, cada uno de ellos va seguido de cuatro posibles alternativas de respuesta que debes calificar. Responde marcando con un **(X)** la alternativa elegida.

1. Significa: Nunca, deficiente.

N°	Criterio	Ítem	1	2	3	4
1	A1	El profesor(a) conoce a cada uno de mis compañeros. Sabe cómo nos llamamos y las cosas que nos agradan .Nos llama por nuestros nombres				
2	A2	El (la) profesor (a) enseña bien .Responde a nuestras preguntas y no nos deja con la duda.				
3	B1	El (la) profesor (a) hace que nos tratemos con respeto y respeta nuestros acuerdos y normas de convivencia sin imponer sus propias ideas				
4	B2	El (la) profesor (a) se preocupa por el orden del salón. Está atento a las medidas de seguridad.				
5	B3	En las clases, el (la) profesor (a) habla de una manera en que todos le entendemos lo que nos dice.				
6	B4	El (la) profesor (a) nos enseña de manera ordenada, a través de diferentes formas de trabajo.				
7	B5	Cuando desarrolla su clase. El (la) profesor (a) nos explica bien y escucha lo que sabemos del tema y nos hace entender lo que se está enseñando.				
8	B6	Cuando desarrolla su clase. El (la) profesor (a) nos enseña utilizando técnicas y estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora y la resolución de problemas.				
9	B7	El (la) profesor (a) hace su clase con materiales que prepara o que trabajamos en el aula.				
10	B8	El (la) profesor (a) nos evalúa para saber que aprendimos. En sus pruebas no nos pide que repitamos de memoria lo que nos explicó, sino lo que entendimos.				
11	C1	El (la) profesor (a) se lleva bien con los demás profesores, los padres de familia, los directivos y los demás miembros de la comunidad.				
12	C2	El (la) profesor (a) llega temprano a clase y es muy responsable en su trabajo diario.				
13	C3	El (la) profesor (a) da alternativas de solución a los problemas que se nos presentan.				

14	C4	El (la) profesor (a) es un ejemplo de vida para mí. Veo que tiene virtudes que me gustaría tener en mi persona.				
-----------	-----------	---	--	--	--	--