

MODELOS DE
EVALUACIÓN
EDUCATIVA:
PROPUESTAS
DESDE LO LOCAL

Coordinador

Heriberto Monárrez Vásquez

Autores de los Capítulos

Maribel Ávila García

José Jaime Cordero Gutiérrez

Sara Rodríguez Durán

Juana Yazmín Martínez Cardoso

Lobsang Esaú Villarreal Díaz

Agar Aroña Zayas

Luz María del Pilar Vergara Montelongo

José Cruz Chuca Aguilar

Antonio Herrera Montes

Mario Avilés López

Jaime Raymundo Flores Irigoyen

Ana Iris Murguía Hernández

José Luis Soto Torres

Elia Margarita Acosta Ramírez

Jesús Eduardo Silva Haro

Mónica Rodríguez Avitia

María de los Ángeles Alarcón Rosales

Víctor Humberto Contreras Lares

María de los Ángeles Campos Valles

Dora Luz Bustamante Núñez

María Alejandra Esparza Aldaba

Raquel Gaxiola López

ISBN: 978-607-9003-68-5



9 786079 003685

MODELOS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA: PROPUESTAS DESDE LO LOCAL

Coordinador

HERIBERTO MONÁRREZ VÁSQUEZ

Primera Edición: Abril del 2022.
Editado: en Durango, Dgo., México.
ISBN: 978-607-9003-68-5
Editor: Instituto Universitario Anglo Español

Diseño de portada:
Heriberto Monárrez Vásquez

Revisión de Estilo:
Heriberto Monárrez Vásquez
Maribel Ávila García

No está permitida la impresión, o reproducción total o parcial por cualquier otro medio, de este libro sin la autorización por escrito de los editores.

Prólogo

El Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES) en el afán de brindar espacios de análisis, producción, innovación y de difusión científica de los trabajos de sus programas de posgrado, abre la línea editorial centrada en la Evaluación Educativa; dicho proyecto sale de la necesidad formativa de los estudiantes del Doctorado en Ciencias de la Educación en el seminario de Evaluación Educativa.

En este, el primer libro de dicha línea editorial, se presentan modelos educativos centrados en las necesidades propias de los doctorandos y de los contextos donde ellos se desarrollan en su actividad profesional.

Considerando que la Evaluación Educativa es tan vasta que implica a los procesos, los aprendizajes, los proyectos y programas, las instituciones, la rendición de cuentas, la mejora, etc., querer mostrar el contenido del presente como una receta infalible y generalizable sería en demasía ambicioso; por eso se invita a usted, apreciable lector, a ser crítico ante lo que aquí se aborda a sabiendas que, nada es perfecto, sino perfectible.

El contenido pretende dar respuesta a interrogantes como ¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, y, ¿por qué hacerlo? A lo largo de los diferentes modelos se hace un recorrido de antecedentes que sirvieron de base para la conformación de cada uno de ellos; de tal manera que les dio a los autores la capacidad de ir comprendiendo cómo los primeros modelos evaluativos han permeado hasta la actualidad y han respondido a necesidades históricas de la Evaluación Educativa.

En la respuesta a la pregunta de qué evaluar, los autores de los diferentes modelos evaluativos respondieron considerando sus concepciones sobre la evaluación, concepciones que abordan aspectos tanto cuantitativos como cualitativos; dichas concepciones están en relación estrecha con la multiplicidad de conceptos y formas de abordaje de la Evaluación Educativa y que se vieron determinados por la literatura revisada antes de la creación del modelo evaluativo.

La pregunta qué evaluar está estrechamente a la idea de que todo, absolutamente todo es factible de evaluarse, desde la planeación didáctica hasta los programas y proyectos que se desarrollan en una institución educativa; sin embargo, para quienes nos movemos en las aulas resultaría más fructífero un modelo evaluativo centrado en la evaluación de los procesos de enseñanza y de

aprendizaje con la idea de que se mejoraran estos procesos. En cambio, para quienes están en la parte de la administración educativa o de la dirección escolar, un modelo adecuado sería aquel que le permitiera evaluar aspectos centrados en su quehacer organizativo y administrador.

El cómo evaluar responde a una cuestión ética antes que profundizar en técnicas e instrumentos evaluativos; por tanto, la elección de técnicas, instrumentos y procesos evaluativos adquiere sentido cuando se tiene claro el propósito de dicha evaluación, sobre los usos que se darán a los datos que se obtendrán de dicha evaluación, sobre cómo ayudará a los sujetos evaluados o a los beneficiarios finales del proceso; es decir, es más importante el carácter reflexivo que debe prevalecer en el análisis de los resultados que en la aplicación irrestricta de los instrumentos considerados en cada modelo.

Por qué evaluar es la pregunta medular de la acepción de los modelos evaluativos propuestos; no se evalúa o se crean estos modelos para adular o atacar a quienes se evaluarán; se concibieron como una parte reflexiva del seminario doctoral antes citado y porque, la finalidad de estos pretende la creación de un diálogo reflexivo, comprensivo y tendiente a la mejora de las instituciones, procesos o sujetos donde se plantea sean puestos en práctica.

El presente libro integra a siete modelos evaluativos con un total de 22 doctorandos quienes en su afán de crear modelos evaluativos realizaron aportes al campo del conocimiento con la idea de que aquellos investigadores, académicos, docentes frente a grupo y directivos tengan un antecedente para que lo consideren, de ser pertinente, para evaluar lo que en su tarea profesional se les requiera.

En el capítulo uno, los autores plantean un modelo evaluativo para valorar la planeación didáctica teniendo como objetivos la identificación de la percepción que tienen los docentes respecto a la planeación didáctica para reconocer la importancia de ésta en su práctica profesional. Conocer los elementos de la planeación didáctica que utilizan los docentes para compararlos con los rasgos que propone la Secretaría de Educación para una planeación didáctica efectiva e identificar si los docentes planean sus actividades con base en metodologías globalizadoras, aprendizaje significativo y evaluación formativa para sustentar su quehacer docente. Para ello plantean instrumentos como la entrevista semiestructurada, un cuestionario tipo Likert (Menaut y Monárrez, 2021) y una lista de cotejo.

En el capítulo dos, los autores pretenden la evaluación para afrontar los problemas de bullying que se presentan en el nivel primaria, en concreto se tiene como objetivo identificar la dinámica de bullying que se presentan en la escuela primaria "Gral. Francisco Villa" en especial con alumnos con conductas disruptiva, en donde, con diversas actividades, recursos y dinámica expresadas en un modelo de evaluación se hace frente a este problema, en consideración que el bullying es un factor que influye en el aprendizaje de los alumnos, en su crecimiento social y emocional, por lo que es necesario promover una escuela libre de violencia. Para ello, consideran la utilización del BULLS-S: Test de evaluación de la agresividad entre escolares en formato A, a 150 alumnos de diversos grados grado y el formato P a 15 maestros.

En el capítulo tres, los autores pretenden identificar las medidas de atención a la diversidad que se implementan en las instituciones de educación básica, para valorar su pertinencia y eficacia e identificar las prácticas educativas inclusivas de los docentes de educación básica, para su análisis, mejora y generalización. Con base en ello, se pretende determinar las necesidades de asesoría, orientación e intervención educativa directamente relacionadas con las prácticas de enseñanza con enfoque inclusivo.

En el capítulo cuatro, se aborda un modelo de evaluación a la práctica docente en nivel superior, realizando un diagnóstico a través de las experiencias del alumnado dentro del aula. El modelo tiene como finalidad conocer el desempeño docente para poder realizar un análisis de los datos y con ello finalmente estructurar actividades continuas que ayuden a mejorar la calidad en la educación ofertada en el centro universitario.

En el capítulo cinco, aborda el diseño de un modelo de evaluación que permite conocer la postura de los padres de familia con hijos en educación básica en el municipio de Durango, específicamente en zonas urbanas, respecto del regreso a clases presenciales a causa de la contingencia por COVID-19. El objetivo es reflexionar sobre las causas por las que se decide regresar o no a la escuela.

En el capítulo seis, se presenta la necesidad de llevar a cabo una evaluación objetiva de la efectividad del programa desde la perspectiva de los docentes y padres de familia a partir del diseño ex profeso de un modelo de evaluación que involucra la implementación de la estrategia como eje central, diálogo didáctico guiado con las familias durante el periodo de confinamiento y nivel de satisfacción de los agentes educativos. El propósito es identificar áreas de

oportunidad y desarrollar propuestas de mejora para la asesoría y acompañamiento de los agentes educativos durante el periodo de confinamiento.

Y, finalmente, en el capítulo siete, aborda el diseño de un modelo de evaluación que permita conocer el nivel de estrés en docentes de educación primaria de la zona urbana de la ciudad de Durango derivado de la estrategia Aprende en Casa II, el cual se ha implementado de manera emergente por la pandemia COVID-19. Los objetivos del estudio son: Identificar el nivel del estrés laboral de los docentes de educación primaria, para generar una base de datos que remita a una posterior intervención, y recoger las interpretaciones de los docentes con respecto al trabajo realizado, a partir de la estrategia de "Aprende en casa II", para conocer su sentir y compararla con otros docentes de la zona urbana.

Sean bienvenidas las visiones críticas que ayudarán a mejorar esto que apenas comienza y que tiene como finalidad la creación de líderes con valores humanos y calidad académica que es el lema del IUNAES y de su fundadora y Directora general, la maestra Alia Lorena Ibarra Ávalos.

Dr. Heriberto Monárrez Vásquez
Coordinador y Catedrático del Seminario de Evaluación Educativa
Doctorado en Ciencias de la Educación
IUNAES

Tabla de contenido

Prólogo.....	i
Modelo de Evaluación de la Planeación Didáctica.....	1
<i>Maribel Ávila García, José Jaime Cordero Gutiérrez, Miguel Ausencio Torres Aguilar y Sara Rodríguez Durán</i>	
Modelo de Evaluación del Bullying en Educación Primaria (BEP).....	38
<i>Juana Yazmín Martínez Cardosa, Lobsang Esaú Villarreal Díaz y Agar Aroña Zayas</i>	
Modelo de Evaluación del Índice de Atención a la Diversidad A Través de Prácticas Inclusivas.....	68
<i>Luz María Del Pilar Vergara Montelongo, José Cruz Chuca Aguilar, Antonio Herrera Montes y Mario Avilés López</i>	
Modelo de Evaluación de la Práctica Docente a Nivel Licenciatura.....	94
<i>Jaime Raymundo Flores Irigoyen, Ana Iris Murguía Hernández y José Luis Soto Torres</i>	
Modelo de Evaluación Para Asistencia Presencial a los Centros en Educación Básica Durante la Pandemia COVID-19 MEDACEBDPC-19.....	124
<i>Elia Margarita Acosta Ramírez y Jesús Eduardo Silva Haro</i>	
Modelo de Evaluación para medir la Efectividad de la Estrategia Aprende en Casa II.....	141
<i>Mónica Rodríguez Avitia, María de los Ángeles Alarcón Rosales, Víctor Humberto Contreras Lares y María de los Ángeles Campos Valles</i>	
Modelo de Evaluación del Estrés Docente Derivado de la Estrategia Aprende en Casa II (EDOAC).....	181
<i>Dora Luz Bustamante Núñez, María Alejandra Esparza Aldaba y Raquel Gaxiola López</i>	

Modelo de Evaluación de la Planeación Didáctica

Maribel Ávila García

maribel_avila_20@anglodurango.edu.mx

José Jaime Cordero Gutiérrez

jose_cordero_20@anglodurango.edu.mx

Miguel Ausencio Torres Aguilar

miguel_torres_20@anglodurango.edu.mx

Sara Rodríguez Durán

sara_rodriguez_20@anglodurango.edu.mx

Estudiantes del Doctorado en Ciencias de la Educación por el IUNAES

Resumen

Los modelos de evaluación son una ventana a tener un sistema de calidad en la educación cada vez más fuerte, existen diversos tipos de modelos que han sido desarrollados por diferentes autores a lo largo del tiempo y con diferentes enfoques, como parte del presente escrito se optó por trabajar en dirección al Modelo de Evaluación para la Toma de Decisiones de Stufflebeam o mejor conocido como modelo CIPP (contexto, input, proceso, producto), el cual permite contrastar la teoría con la realidad existente en el contexto en el cual se llevará a cabo la aplicación de la evaluación, dicho esto, se desarrolló el llamado Modelo de Evaluación de Planeación Didáctica (MEPD) con aplicación en educación primaria que tiene como objetivos: Identificar la percepción que tienen los docentes respecto a la planeación didáctica para reconocer la importancia de ésta en su práctica profesional, conocer los elementos de la planeación didáctica que utilizan los docentes para compararlos con los rasgos que propone la Secretaría de Educación para una planeación didáctica efectiva e identificar si los docentes planean sus actividades con base en metodologías globalizadoras, aprendizaje significativo y evaluación formativa para sustentar su quehacer docente. Los instrumentos de recolección de información son la entrevista semiestructurada y la lista de cotejo a una muestra de 13 docentes y el cuestionario con escalamiento de Likert a una muestra de 92 docentes.

Palabras claves: Modelo de Evaluación, Planeación didáctica, Educación

Didactic Planning Evaluation Model

Abstract

The evaluation models are a window to have an increasingly strong quality system in education, there are various types of models that have been developed by different authors over time and with different approaches, as part of this writing it was chosen for working towards the Stufflebeam Evaluation Model for Decision-Making or better known as the CIPP model (context, input, process, product), which allows contrasting the theory with the existing reality in the context in which it will be implemented. After the application of the evaluation, having said this, the so-called Didactic Planning Evaluation Model (DPEM) was developed with application in elementary education that aims to: Identify the perception that teachers have regarding didactic planning to recognize the importance of this in their professional practice, to know the elements of didactic planning that teachers use to compare them with the features that proposes the Ministry of Education for effective didactic planning and to identify if teachers plan their activities based on globalizing methodologies, meaningful learning and formative evaluation to support their teaching work. The information gathering instruments are the semi-structured interview and the checklist for a sample of 13 teachers and the questionnaire with Likert scaling for a sample of 92 teachers.

Keywords: Evaluation Model, Didactic Planning, Education

La elaboración de un modelo de evaluación no es sencilla, mucho menos si lo que se pretende evaluar son los procesos de evaluación docente, ya que se tocan puntos sensibles en relación con la práctica profesional de los participantes destinatarios de la evaluación, sin embargo, como grupo evaluador se considera que este tipo de modelo de evaluación (MEPD) es muy necesario y valioso en términos de análisis, reflexión y estudio, con miras hacia la mejora de la práctica docente.

Para elaborar un modelo de evaluación de esta categoría y magnitud, se realizó una investigación documental obteniendo como resultados la selección de antecedentes teóricos del tema que sirven de ejemplo para el diseño del modelo de evaluación, además de que al analizar los hallazgos de los antecedentes se tomaron como base o punto de partida para buscar hacer un aporte nuevo o significativo en la materia con la aplicación del modelo de evaluación diseñado.

Posteriormente se plasma el sustento teórico con intención de otorgar mayor confiabilidad y validez para argumentar la pertinencia de la aplicación de un modelo de evaluación de la planeación didáctica, citando las aportaciones de diferentes autores que explican la legitimidad de la evaluación sobre los procesos de planeación didáctica. Por lo que el sustento teórico constituye a la vez una guía de enfoque para desarrollar un modelo de evaluación idóneo.

En seguida se realiza una descripción de la estructura del modelo de evaluación (MEPD), definiendo los objetivos y metas que se pretenden alcanzar con su aplicación, de la misma manera se especifican los destinatarios haciendo una especie de delimitación y selección de la muestra a evaluar, así como también se realiza la descripción de las actividades a emprender para realizar las tareas evaluativas.

Como parte del proceso de diseño de este modelo de evaluación, se contempla el diseño y selección de los instrumentos a utilizar por lo que se presentan con una descripción de la función del instrumento y la pertinencia de la información que se recabará con el instrumento en concordancia con los objetivos y metas establecidos. En este modelo de evaluación se utiliza como instrumentos la entrevista semiestructurada, el cuestionario y la lista de cotejo.

Se establece el sistema de seguimiento del modelo de evaluación describiendo puntualmente las razones por las que se quiere hacer este tipo de evaluación, identificando las experiencias a evaluar y los aspectos centrales de

las experiencias para sistematizarlos, las fuentes de información a utilizar y los procedimientos a seguir.

Por último, se vierten una serie de consideraciones finales con el fin de advertir posibles situaciones que pueden presentarse durante la aplicación del modelo de evaluación y que puedan intervenir en la diferencia de resultados al aplicar el modelo de evaluación en otras situaciones diferentes en comparación con el contexto para el que se diseñó el modelo de evaluación.

Antecedentes

La planeación didáctica es una tarea inherente al trabajo docente que permite organizar sus tareas diarias, considerar los recursos a utilizar y plasmar los aprendizajes que espera que los estudiantes consoliden.

A continuación, se muestran algunas investigaciones realizadas en torno a la planeación.

Islas et al. (2014) realizaron una investigación sobre “La Planeación Didáctica Como Factor Determinante en la Autoeficacia del Maestro Universitario”, cuyo objetivo fue analizar e interpretar las percepciones de los docentes universitarios sobre la autoeficacia y su relación con factores que inciden en la práctica pedagógica en particular la planeación didáctica. Su estudio se basó en el método de investigación mixto, el instrumento utilizado fue una adaptación de la escala que Leonor Prieto (2007) aplicó para medir la autoeficacia del profesor universitario en un estudio realizado en Narcea, España. La población participante fueron maestros universitarios de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, división Cuauhtémoc; y el Instituto Tecnológico de Ciudad Cuauhtémoc, Chihuahua, México.

Concluyeron que existió un conflicto muy serio en los docentes entre planear o improvisar, los que planeaban manifestaban el deseo de ejecutar las acciones para tener los resultados esperados, pero entre el deseo y la ejecución existía un vacío. La mayoría de los docentes encuestados, se sintieron capaces de realizar una planeación didáctica y están conscientes de que esto es un factor que determina la autoeficacia, sin embargo, en el momento de la realización y ejecución de estas, demuestran según sus respuestas que su nivel de compromiso para hacerlo de manera frecuente es más bajo, sin embargo, están por encima del mínimo y del promedio. La evaluación es una de las dimensiones donde los docentes se percibían menos auto eficaces.

Sandoval (2016) publicó el artículo “Elementos curriculares de la planeación didáctica argumentada para la generación de aprendizajes” en el cual se identificó y demostró aciertos y deficiencias de la planeación argumentada, así como la participación del docente frente a la adquisición de nuevas competencias para favorecer el aprendizaje en cada uno de los alumnos. Mediante la comprensión lectora y la reflexión crítica se identificaron las partes de una planeación argumentada que permitía innovar, por medio de una metodología en la cual se indagó y reflexionó, la información para crear y estimular nuevos ambientes de aprendizaje con un por qué de lo realizado o lo planeado para promover una práctica de calidad dentro del aula.

El tipo de investigación realizada fue una crítica valorativa porque se señalaban cualidades y defectos de obras de tipo artístico, científico o filosófico acerca de los elementos curriculares para la planificación didáctica argumentada.

En el mismo año González (2016) presentó la tesis: “*La planeación didáctica durante la práctica pedagógica; un estudio de caso sobre las percepciones y visiones de los (as) estudiantes practicantes*” la cual tuvo como objetivo determinar la percepción y visión que...(poseían) los(as) estudiantes en formación docente de la carrera de Historia y Geografía, en materia de planificación didáctica, basado en la concepción referente al mismo concepto así como su aplicación dentro de aula, considerando además, las bases curriculares que norman el proceso de planificación didáctica.

La metodología, fue de tipo cualitativa enmarcada en un estudio de caso, la información se recabó con un cuestionario semi estructurado y tabulado mediante tablas, en donde se obtuvieron como resultados que las planeaciones didácticas eran construidas a partir de una descontextualización, así como su desvalorización lo cual hace que la lleve a ver como una tarea administrativa.

Ascencio (2016) en su investigación “*Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario Orientado al Aprendizaje*”, bajo un estudio descriptivo de corte cualitativo, analizó las variantes de información y forma de llenado de formatos de planeación didáctica durante dos años en la Universidad Latinoamericana para definir cuáles rubros de información eran indispensables en la planeación didáctica como guía de clase para los docentes y estudiantes. Detectar los principales errores de captura de información o en empleo de estrategias didácticas y recursos cometidos por los

docentes de las diferentes escuelas de uno de los Campus. Hacer una propuesta de formato institucional mejorada, acorde a su modelo educativo y a las habilidades de gestión de su planta docente.

Concluyó que a la institución educativa le compete engarzar los elementos que conforman su plan de estudios, desde el nivel del currículum, hasta al nivel del programa de una asignatura. Las cartas descriptivas o planeaciones didácticas son el instrumento adecuado para explicitar intencionalidades, objetivos, métodos y criterios de una asignatura, en un marco educativo específico, por lo que es un documento interno de mucho valor para los actores del proceso de enseñanza aprendizaje, así como para la gestión educativa a nivel superior.

Morales (2018), en su estudio bajo la utilización de una metodología no experimental, descriptiva con enfoque mixto denominada *“La planeación de la enseñanza-aprendizaje, competencia que fortalece el perfil docente”* cuyo objetivo fue analizar si la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que realizaban los docentes de diferentes centros educativos de nivel medio superior, se basaba en un enfoque por competencias, capaz de ubicar a los estudiantes en contextos disciplinares, curriculares y sociales que en estos momentos constituyen la tercera competencia del perfil docente que emana de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS). La muestra fue de 55 maestros, quienes, en su mayoría, percibieron que la planeación que realizaban favorecía el aprendizaje significativo. Sin embargo, es importante insertar aún más a los estudiantes en la vida práctica. En el momento de realizar su planeación didáctica, identificar lo que va a realizar para enseñar y lo que va a realizar el alumno para aprender. Es decir, aprender y aplicar técnicas instruccionales y grupales, tomando en cuenta contenidos, recursos, tiempos y el contexto donde se lleva a cabo la práctica docente.

Villanueva y López (2019) publicaron *“La atención selectiva del docente en los procesos de planeación curricular, aprendizaje y evaluación”* es una investigación cualitativa que tuvo como objeto de estudio la atención selectiva a partir del modelo de Kahneman y el presupuesto teórico de la fenomenología, en relación con las actividades docentes de planificación curricular, aprendizaje y evaluación. Para ello se realizó un estudio de caso intrínseco, en el que se utilizaron dos cuestionarios secuenciales triangulados con entrevista. Participaron 25 profesores neoleoneses de secundarias públicas de una misma

zona escolar. Con el objetivo de explorar las categorías de planeación curricular acordes a la atención selectiva de los profesores e identificar las menos atendidas, así como indagar los aspectos de la evaluación que ganan la atención de los profesores.

El análisis cualitativo de los datos mostró la relación entre la atención selectiva del docente respecto a los tres procesos investigados: enseñanza, planeación y evaluación. La investigación mostró la escuela tradicional de enseñanza, aún presente en las prácticas docentes de planificación, aprendizaje y evaluación, con apenas un toque de metodología y referente teórico actual.

Por otra parte Brito, et al., (2019) publicaron un estudio cuantitativo realizado en el ciclo escolar 2015-2016 titulado "*Planeación didáctica en educación secundaria: un avance hacia la socioformación*" orientado a identificar las finalidades, enfoques y aspectos que consideran los docentes de secundaria para elaborar su planeación didáctica, se contó con la participación de 433 docentes mexicanos, es un estudio descriptivo, ya que se buscaba revisar las características de las variables en las poblaciones y muestra de estudio, esto es, caracterizar la planeación de clases en sus diferentes finalidades, enfoques y aspectos. Para lo cual se utilizó el cuestionario como instrumento con la escala de Likert, y en donde los resultados mostraron que el enfoque tradicional sigue presente en las escuelas considerándose el fin pedagógico de la planeación por encima del normativo y evaluativo.

En 2019, Mata, et al., en su estudio "*La Perspectiva del Docente sobre su planeación didáctica: Experiencia del Grupo focal*" con enfoque de corte metodológico descriptivo de carácter interpretativo, cuyo objetivo fue conocer las perspectivas de los docentes sobre la planeación didáctica y establecer coincidencias y conceptos emergentes respecto a ésta. La investigación se realizó en la Escuela Secundaria No. 39, en San Nicolás de los Garza, Nuevo León. La muestra se realizó con 38 docentes mediante la dinámica de grupo focal. Concluyeron que, para los docentes, la planeación didáctica era un instrumento flexible que permitía estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje, representando una guía para su quehacer, coincidieron en considerar algunos elementos que debe contener como objetivos, contenidos, actividades, concebir la metodología de acuerdo con las diferencias de los grupos, haciendo énfasis en la adecuación curricular, atendiendo a las necesidades de los alumnos y características del entorno

Degetau y Medina (2020) en su investigación "*Hacia una Caracterización de los Estilos de Planeación Didáctica: Una Aproximación Cognitiva*" cuyo objetivo fue caracterizar los estilos de planeación didáctica de docentes de educación básica y media superior de una red de colegios particulares, con un enfoque cuantitativo de tipo ex post facto, de alcance exploratorio, descriptivo y correlacional. La población fue de 2120 docentes de educación básica y media superior, pertenecientes a 66 colegios de la Red de Colegios Semper Altius con presencia en México y un colegio en El Salvador. Se utilizó como instrumento la entrevista no estructurada a docentes y especialistas en investigación sobre prácticas de planeación, así como análisis de contenido de la planeación de docentes. Se encontró que el 60.61% de los profesores estudiados poseía una clara racionalidad clásica tyleriana o basada en objetivos; un 30.06% una mezcla entre estándares y objetivos, y sólo un 9.33% con una planeación que no es posible definir o que no se alinea a ninguno de los modelos teóricos expuestos en el estudio.

Pineda y Ruiz (2021) presentaron una investigación en el tema de la planeación didáctica como la actividad docente que forma parte del último nivel de concreción curricular, desde un enfoque basado en competencias, con el objetivo de determinar los elementos más importantes para la planeación didáctica para la formación de competencias, desde un enfoque cualitativo y con un diseño de investigación documental. Además, se realizaron reflexiones teóricas y prácticas a partir de la experiencia de los investigadores. Dentro de los resultados, se destacó que la planeación didáctica era una actividad compleja que realizaban los docentes y autoridades educativas, partiendo de criterios políticos y pedagógicos a nivel nacional e internacional.

Hallazgos de los Antecedentes

Con base en la revisión de investigaciones relacionadas a la temática de planeación didáctica en diversos niveles educativos, destacando que a nivel superior se encontraron tres (Islas, et al., 2014; González, 2016; Ascencio, 2016), nivel medio superior dos (Morales, 2018; Degetau y Medina, 2020), en el nivel secundaria cuatro (Villanueva y López, 2019; Brito, et al., 2019; Degetau y Medina, 2020), identificando que solo una abarca la educación básica considerando nivel primaria (Degetau y Medina, 2020), lo que denota ser un área para investigar sobre la temática.

Se puede decir que la metodología que predomina es de tipo cualitativa (Sandoval, 2016; González, 2016; Ascencio, 2016; Villanueva y López, 2019; Mata, et al.;

Pineda y Ruíz, 2021) Con enfoque cuantitativo (Brito et al. 2019; Degetau y Medina 2020) y de enfoque mixto (Islas, et al. 2014; Morales 2018) en las que destaca el uso de instrumentos para la recolección de información como la entrevista no estructurada (Degetau y Medina, 2020) y el cuestionario (González 2016; Brito, et al. 2019; Villanueva y López, 2019) .

Los objetivos planteados están enfocados a analizar, interpretar, conocer, caracterizar, tanto la percepción de los docentes sobre la eficacia de la planeación como los enfoques y estilos utilizados al momento de su elaboración

En relación con los resultados de estas investigaciones se destaca que los docentes reconocen la utilidad de la planeación didáctica en el ejercicio de su práctica pedagógica pero el nivel de compromiso en su elaboración e implementación aún es bajo (Islas, 2014). Un dato considerado de importancia en Ascencio (2016) es que la institución educativa de nivel universitario es a quien le compete definir los elementos que conforman su plan de estudios desde el currículum hasta el programa de cada asignatura para poder plasmar en el plan de clase los objetivos y metas acordes a los aprendizajes que los estudiantes abordarán en clase, en contraste tenemos que según la investigación de Degetau y Medina, 2020, en nivel básico y media superior el 60.61% de los profesores estudiados poseía una clara racionalidad clásica tyleriana o basada en objetivos.

Como se puede observar el diseño de la planeación didáctica es una tarea inherente a la práctica docente que permite estructurar el proceso de enseñanza y aprendizaje, es aquí donde el docente identifica el qué y cómo va enseñar, considerando algunos elementos como objetivos, contenidos, recursos, tiempos, actividades, metodologías, necesidades de los alumnos, adecuaciones curriculares y el contexto del que forma parte el alumno,(Morales, 2018; Mata, et al., 2019) por lo que se considera un factor clave en el trabajo efectivo y participativo de los estudiantes en las aulas

Sustento Teórico

Como parte del presente trabajo se hace una conjunción entre diversos conceptos, mismos que es importante analizar, dentro de los cuales es importante partir por dar respuesta a la pregunta: ¿Qué es la evaluación?

Como muchas aportaciones al campo de la educación, la evaluación también tiene sus orígenes en el nicho empresarial, un término que en su esencia abarca muchas cosas, pero que en ocasiones se ha tomado como sinónimo de medida.

Veamos ahora la postura de Casanova (1998), respecto al termino en cuestión, del cual refiere

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa. Para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente (pp. 4-5).

Como parte de la observación que hace el autor al tema de la evaluación, se rescata la premisa en dicho termino, que es buscar siempre la mejora de la actividad educativa como punto medular en el quehacer de todo actor educativo.

Es importante saber, que pese a que se ha tenido a lo largo de años una perspectiva de la evaluación desde el punto de vista cuantitativo, medible, la realidad es que también es necesario poner sobre la mesa la necesidad de darle un enfoque desde una perspectiva cualitativa, todo esto se verá a continuación como parte de los modelos trabajados por diversos autores desde diferentes enfoques, dentro de los cuales se verá que el uso o selección de cada modelo al momento de trabajar en evaluación dependerá plenamente de cada usuario y de cómo dicho modelo servirá para la consecución de lo esperado en los actores educativos.

Al hablar de un modelo, se considera preciso el acercamiento que hace Bermon (2012, como se citó en Arias et al. 2019), en donde se concibe como una representación ideal por medio de la cual se puede dar explicación a un objeto.

Al tener entendimiento tanto del concepto evaluación como modelo, podemos aseverar que un modelo de evaluación es una representación por medio de la cual se da explicación a un proceso sistemático inmerso en la educación y del cual se obtiene información para la mejora del quehacer en los actores educativos.

Podemos encontrar a lo largo del tiempo diversos modelos de evaluación que han sido parteaguas en el ámbito educativo, que se pueden dividir de diversas formas, pero para efectos del presente trabajo se hará la distinción entre modelos que van de acuerdo con un enfoque cuantitativo y modelos que se direccionan a lo cualitativo.

Se partirá del modelo de evaluación orientada a objetivos, cuyo autor es Tyler. En relación con el modelo en cuestión, Vásquez (2003, como se citó en Pérez,

2007) de forma muy concreta afirma que consiste en comparar los resultados esperados con los obtenidos. De forma muy clara se retrata la esencia del modelo Tyleriano, que tiene su principal foco de atención en el producto final. Debido a que se centra más en los logros, en el resultado final y no en el proceso, se percibe que es un modelo que se encuentra dentro del enfoque cuantitativo.

Dentro de este mismo enfoque, se encuentra el modelo del autor Stufflebeam, mejor conocido como Modelo de Evaluación para la Toma de Decisiones (CIPP: Contexto, Input, Proceso, Producto), Arias et al. (2019) lo que interpretan como parte del modelo CIPP es que busca la eficacia y el control de calidad, debido a que se evalúan de manera integral diferentes partes desde el contexto, insumos, procesos y productos, todo esto con la intención de obtener información valiosa que posteriormente sirva para la toma de decisiones.

Lo realmente valioso del modelo de Stufflebeam es el contemplar todas las aristas en la tarea que implica evaluar, lo que hace que como se mencionó previo, la toma de decisiones se haga en cada uno de los pasos con templados como parte de su modelo CIPP.

Habiendo revisado un par de modelos con enfoque cuantitativo, se pasa al análisis e importancia de los modelos que van más alineados al enfoque cualitativo. Dentro de estos encontramos al Modelo de Evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton, del cual Arias et al. (2019) consideran es de naturaleza holística, debido a que debe contemplar a todos los aspectos existentes, derivado de lo mismo, una de sus ventajas, es que no solo se centra en los aspectos instruccionales, sino que contempla la importancia de trabajar en un clima de confianza, por lo que la obtención de información es de mayor relevancia.

De igual forma dentro del enfoque cualitativo encontramos al Modelo de Evaluación Democrática, cuyos principales exponentes son Stenhouse, McDonald y Elliot. De acuerdo con Arias et al. (2019), dentro de este modelo “el evaluador cumple funciones de orientación y promoción de acciones que favorezcan discusiones, disertaciones y diálogos” (p. 314).

Aunado a esto, se considera que una de sus principales características es que la entrevista y los debates son las técnicas para recabar información que se recomiendan llevar a cabo al momento de utilizar este modelo (Fonseca, 2007).

En la misma dirección en enfoque, se tiene a un autor latinoamericano que ha cobrado mucha importancia por su modelo de evaluación, que lleva por nombre Evaluación Socioformativa. Tobón (2017) hace la precisión en que su

modelo se centra en el diagnóstico y la retroalimentación constante, como elementos diferenciadores a la hora de desarrollar el talento en las personas, todo con la finalidad de tener individuos capaces de afrontar los retos de la sociedad del conocimiento.

Esta sociedad del conocimiento de la cual se habla exige cambios en la evaluación como la conocemos, uno de los principales, menciona Tobón (2017) es:

Dejar el énfasis en las evaluaciones cuantitativas y centrarse más en las fortalezas de las personas, para apoyarles en el mejoramiento continuo, convirtiendo los errores y dificultades en oportunidades para el crecimiento (p. 21).

Esta perspectiva de Tobón hace reflexionar acerca de las nuevas necesidades en la evaluación, ya que hace ver que la evaluación es personal y no masiva, hay que atender a las personas en base a sus particularidades.

En perspectiva, nos encontramos con una serie de aportaciones de diferentes autores que han cambiado el rumbo de la evaluación en distintos niveles de la educación, es oportuno reconocer que cada uno de ellos tiene validez para el usuario independientemente del enfoque de estos, ya que, dependiendo del trabajo a desarrollar, será cual modelo es más idóneo para su uso en la labor educativa.

Habiendo examinado los diferentes modelos de evaluación y entendido las ventajas e importancia de cada uno de ellos, se determinó hacer uso del modelo de Evaluación para la Toma de Decisiones (CIPP: Contexto, Input, Proceso, Producto) de Stufflebeam debido a que el presente trabajo se encaminó al diseño de un modelo para evaluar el proceso de planeación didáctica de los aprendizajes y conocer el juicio de los docentes de educación primaria adscritos a escuelas de la zona urbana de la ciudad de Durango respecto a la importancia y los beneficios de la "Planeación Didáctica"

El trabajo de un docente frente a grupo comienza antes de llegar a su salón de clases, la etapa de planear los aprendizajes que espera que los estudiantes aprendan e incorporen a su vida diaria requiere considerar varios aspectos como son conocer su contexto, sus aprendizajes previos, los recursos con que cuenta para desempeñar su trabajo y los materiales disponibles.

En la actualidad los docentes tienen frente a ellos un gran reto el de planear considerando la revisión de materiales que no se encuentran del todo relacionados es decir los programas Aprendizajes Clave corresponden a la

Reforma Educativa los cuales son publicados en 2017 y solamente los grados de primero y segundo tienen libros acordes a ellos, de tercero a sexto grado trabajan con libros del plan 2011 en el caso de educación primaria, y a nivel educación básica actualmente se deben enfocar a trabajar bajo las estrategias metodológicas de la Nueva Escuela Mexicana.

El proceso de planeación de acuerdo con el documento Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017) es una herramienta fundamental de la práctica docente que requiere establecer metas con base en los aprendizajes esperados de los programas de estudio por lo que requiere diseñar actividades y tomar decisiones sobre la manera de evaluar dichos aprendizajes.

Es importante mencionar que el docente tiene libertad para organizar los aprendizajes esperados de acuerdo con las características de su grupo y con base en el contexto de cada escuela, con la finalidad de poder diseñar secuencias didácticas, proyectos y otras actividades que propicien nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los estudiantes, sin descuidar el enfoque formativo de la evaluación.

El docente puede utilizar los materiales disponibles en su escuela, pero los que no debe perder de vista son el libro de texto gratuito tanto para el alumno como para el docente ya que son una base en común en la educación básica a nivel nacional.

Por otra parte, en el documento La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas (2019) se establece que un propósito de la Nueva Escuela Mexicana es brindar calidad en la enseñanza, mejorar las capacidades y habilidades de los estudiantes. “Las niñas, niños, adolescentes y jóvenes son sujetos activos de la educación; con sus acciones cotidianas ejercen su derecho a transformar la realidad a través de una educación integral que se despliega en todos los espacios de la escuela, no sólo en el aula.” (SEP, 2019, p. 15) Los estudiantes tienen derecho a participar de actividades organizadas desde una visión humanista, artística, científica, lúdica y crítica en cualquier nivel educativo, por lo que la planeación debe elaborarse con la intención de fomentar las potencialidades de los estudiantes considerando sus necesidades, diferencias y expectativas.

En cuanto a las estrategias metodológicas de la Nueva Escuela Mexicana (2019) el docente debe considerar algunos principios que orientarán su diseño y selección:

- Considerar su experiencia docente y reflexionar sobre la práctica para diseñar y seleccionar las estrategias metodológicas.
- Privilegiar estrategias fundamentadas en metodologías activas que propicien la participación de los estudiantes en las aulas.
- Fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación.
- Promover pausas activas.
- Potenciar la autonomía de los estudiantes.
- Relacionar los contenidos con las artes y el juego.
- Seleccionar los recursos y materiales de acuerdo con los contenidos y participación esperada de los estudiantes.
- Contextualizar las actividades.

Para finalizar la evaluación deberá considerar el trabajo, participación y reflexión desde el inicio de todos los involucrados en el trabajo pedagógico,

Sin duda el proceso del diseño de la planificación de la enseñanza por parte del docente demanda una serie de toma de decisiones que van desde el fundamento de una base teórica que sustente su quehacer, metodologías, herramientas y materiales que conlleven al logro de aprendizajes por parte de sus alumnos. Como opina Pimienta (2007, p. 21) "Si concebimos la clase como la forma fundamental de organizar la enseñanza en la escuela, como un proceso planeado con una intención específica, entonces ésta deberá desarrollarse en forma estructurada, con base en un plan diario". La interrogante surge en el cómo presentar la organización de la información que debe aprenderse en un formato que ayude a este fin.

Pimienta (2007) en su libro *Metodología Constructivista Para la Planeación de la Enseñanza (MECPE)* ofrece una propuesta de formato para un plan diario de clases cuya estructura permite una organización lógica de las sesiones de clases, a continuación, se presenta en la tabla 1.

Tabla 1

Plan Diario de Clases

DATOS DE IDENTIFICACION				
Asignatura:	Nivel:	Grado:	Grupo:	Fecha:
Clase núm.:	Tema:		Nivel de asimilación:	
a) Objetivo del aprendizaje: b) Objetivo actitudinal:				
Título de la clase:				
Método:	Estrategias de enseñanza - aprendizaje:		Recursos:	
Reactivación de los conocimientos previos	Situación problemática		Aplicación de los conocimientos	
Construcción de significados	Organización del conocimiento		Evaluación del proceso	
			Tarea	

Fuente: Pimienta (2007, p. 22)

Los datos de identificación como asignatura, nivel, grado, grupo, fecha no forman parte de la propuesta metodológica, sin embargo, son indispensables para la organización de las sesiones. En seguida se explica de manera general cada uno de los componentes del plan diario de clases según Pimienta (2007), el número de la clase se refiere a la secuencia de las sesiones planeada, enumerándolas del uno en adelante. Selección del tema, se toma del plan y programa de estudio.

Determinación del nivel de asimilación del conocimiento, hace referencia al nivel de profundización de la actividad cognoscitiva. Existen diferentes niveles de asimilación de los conocimientos, según Labarrere (2001, como se citó en Pimienta, 2007, pp. 23-24) son:

- *Nivel de comprensión o conocimiento:* Se pretende la construcción de significados, consistente en la búsqueda de relación entre los conocimientos previos y los nuevos. Se trata de una relación muy especial, pues es sustantiva (de significado). Es el nivel que nos proporciona lo que comúnmente llamamos comprensión de los contenidos, porque en él solamente llegamos a conocer el objeto de estudio.
- *Nivel de saber o reproducción:* Se caracteriza por la presencia de modelos. Aquí es necesario el trabajo con portadores externos durante todo el desarrollo de las actividades. Estas últimas varían muy poco en forma y casi nada en contenido. Es decir, el trabajo es reproductivo y el objetivo es asegurar la fijación de los conocimientos.

- *Nivel de saber hacer o de aplicación:* Se presentan situaciones donde el estudiante debe poner a prueba sus conocimientos anteriores, construyendo relaciones sustantivas para aplicarlas a nuevos contextos, en los cuales se exige la presencia de creatividad para la resolución de situaciones problemáticas.
- *Nivel de creación:* Aquí el reto es mayor, pues se debe ser capaz de proponer nuevos modelos y, posteriormente, llegar al planteamiento de problemas y su solución como vía para acercarse al método científico del conocimiento.

En cuanto a la determinación y formulación de los objetivos, según Pimienta (2007) estos deben ser claros y precisos, para su construcción debe responder a las preguntas qué (contenido), cómo (estrategia) y para qué (utilidad del objeto de estudio), redactarlos en verbo en infinitivo, especificando la capacidad o actitud a desarrollar. En lo referente al objetivo de aprendizaje y el objetivo actitudinal se pueden considerar como competencias, es decir el conjunto de saberes, saber, hacer y ser.

Título de la clase. Se enuncia en cada sesión de la clase, haciendo referencia al tema previamente seleccionado del plan y programa, la intención no es dictárselos, es que los estudiantes lo deduzcan y escriban en el pizarrón y cuaderno a partir del desarrollo de la clase, puede ser en cualquier momento, inicio, desarrollo y cierre de la clase.

En la elección del método de enseñanza se destaca el uso de metodologías globalizadas como proyectos situados, Aprendizaje Basado en Problemas, Método de Casos, Aprendiendo en Contextos Comunitarios.

Proyectos Situados

El aprendizaje por medio de proyectos, consiste en que el docente de manera democrática, con los alumnos, genere situaciones de aprendizaje eminentemente experiencial pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas, Kilpatrick (1918, como se citó en Díaz Barriga, 2006) presupone para la enseñanza por medio de proyectos, una libertad de acción por parte del alumno y por consiguiente añade como rasgo crucial el componente motivacional.

Lo anterior implica que los docentes que decidan argumentar y sustentar su práctica profesional mediante la planeación didáctica a través de proyectos situados, deberán contemplar el plano epistemológico de los proyectos para

estructurar las experiencias educativas en ciclos recurrentes de pensamiento-acción-reflexión, pues el conocimiento más valioso es el social. Otro de los enfoques del trabajo por proyecto se refiere a considerar el aspecto psicológico, provocando que la persona aprenda haciendo, que el alumno ponga a prueba las habilidades y actitudes adquiridas, realizando actividades dirigidas por ellos mismos y que encuentren motivantes y significativas. Así, la educación debe ayudar a los estudiantes a reconstruir y reorganizar su experiencia buscando alcanzar congruencia entre el currículo, los intereses de los estudiantes y sus necesidades de desarrollo, generando un espacio en donde de manera cooperativa, estudiantes y docente encuentren la pertinencia entre el currículo y los intereses y necesidades del alumnado.

Aprendizaje Basado en Problemas

El ABP consiste en el planteamiento de una situación problema donde su construcción análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión. Se define también como una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real, fomentando el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar a la vida real, Como metodología de enseñanza el ABP requiere de la presentación de situaciones reales o simuladas para que el alumno recurra al ejercicio de determinadas destrezas para afrontar, analizar y elegir la canalización del problema desde diferentes ópticas ofreciendo alternativas de solución y elegir la más adecuada de atendiendo al bien común (Díaz Barriga, 2006).

Recurrir al ABP para el diseño de la planeación didáctica demanda que el docente pueda diseñar y aplicar un entorno de aprendizaje con base en problemas estimulantes, para comprometer activamente a los estudiantes como responsables de la situación problema, guiarlos en la indagación generándoles oportunidades profundas de reflexión y comprensión del problema, así como apoyarlos para colaborar, proponer y elegir la solución más viable de manera democrática.

Método de Casos

Según la lógica del ABP existe coincidencia de que la enseñanza basada en casos promueve el desarrollo de habilidades de aplicación e integración del conocimiento, el juicio crítico, el diálogo, la toma de decisiones y la solución de

problemas. Sin embargo, Boehrer (2002, como se citó en Díaz Barriga, 2006), nos dice que la discusión en torno a casos difiere de las experiencias de solución de problemas, ya que los alumnos no solo examinan y analizan el caso, sino que se involucran en él. Es decir, no se destaca el razonamiento de los alumnos, sino la expresión y demostración de emociones y valores.

Lo anterior nos indica que el método de casos utilizado para diseñar una planeación didáctica, aunque es muy parecido al ABP, demandaría además de que el docente logre presentar buenos casos o situaciones problemáticas para propiciar la reflexión y comprensión profunda de los casos problema, de proponer y elegir soluciones viables, también se buscará que los alumnos desarrollen y demuestren los valores y emociones positivos, que los lleven a vivenciar el caso comprendiendo las situaciones en que se ven enrollados los personajes de los casos, tratándose entonces de un propósito tanto pedagógico como disciplinario el que se persigue con el análisis de los casos.

Aprendiendo en Contextos Comunitarios

Aprender sirviendo a la comunidad más que ser una simple metodología, tiene la intención de que los estudiantes aprendan a intervenir de manera activa en situaciones problema, relacionadas con las necesidades concretas de un entorno comunitario. Por lo que con dichas situaciones de aprendizaje el docente espera que los alumnos contribuyan en la mejora de su comunidad.

El aprendizaje en el servicio, conocido también como modelo de aprender sirviendo, se define como un enfoque pedagógico en el que los estudiantes aprenden por medio de su participación activa en experiencias de servicio organizadas con cuidado y directamente vinculadas con las necesidades de la comunidad. (Buchanan et al., 2002; como se citó en Díaz Barriga, 2006).

Considerar esta metodología para el diseño de una planeación didáctica, tiene muchas ventajas entre ellas se destaca, la oportunidad de enseñar a ayudar a los demás, pero no por caridad o por lastima, sino para promover la responsabilidad social relacionada con una toma de consciencia moral, social y cívica. El aprendizaje en servicio fortalece la responsabilidad colectiva y descansa en una estructura de aprendizaje cooperativo. De igual manera, se privilegian las oportunidades de reflexionar, pensar críticamente y la preocupación por los demás, por lo que el aprender sirviendo tiene un alto potencial como movimiento social transformador, teniendo como primera instancia en los niveles local y regional, pero con una perspectiva global.

Determinar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, Para Labarrere (2001, Como se citó en Pimienta 2007, P. 30) “La estrategia es la operación particular, práctica o intelectual, de la actividad del profesor o de los estudiantes, que complementa la forma de asimilación de los conocimientos que presupone determinado método.”

La selección de los recursos didácticos serán aquellos medios utilizados para la enseñanza, como ejemplo pueden ser hojas de máquina, colores, libros de texto, hojas de trabajo, ilustraciones, entre otros.

La reactivación de los conocimientos previos es el espacio que permite conocer y reactivar los conocimientos previos del estudiante con el contenido a trabajar para anclarlos con la nueva información por aprender.

El planteamiento de una situación problemática, Pimienta (2007, p.40) resalta que:

Esta fase tiene como objetivo crear una contradicción tal que se sienta la necesidad de nuevos conocimientos para lograr la solución de la situación problemática. En este momento se logra un estado de motivación muy significativo, pues el educando se da cuenta de que con los conocimientos que posee no es posible resolver la problemática y entonces surge el motivo que lo guía a actuar.

“La construcción de significados es el proceso mediante el cual se establecen las relaciones que permiten la creación de los puentes cognitivos (con los organizadores previos) para la comprensión del contenido”. (Pimienta, 2007, p. 42)

La organización del conocimiento es la posibilidad que tiene el estudiante de estructurar la información de manera personal.

En lo referente a la aplicación de los conocimientos para su fijación, es precisamente poner en práctica lo aprendido.

Lo anterior destaca la relevancia de que el docente al momento de realizar su planeación identifique el sustento teórico de la teoría propuesta por David. P. Ausubel, el cual distingue el aprendizaje memorístico del aprendizaje significativo. Alonso (2010, p.10) resalta que “el aprendizaje significativo es el proceso por el que se relaciona la nueva información con algún elemento ya existente en la estructura cognitiva del sujeto y relevante para el material que se intenta aprender”.

Ballester (2002) plantea las siguientes variables para hacer el aprendizaje significativo: el trabajo abierto, la motivación, el medio, la creatividad, el mapa conceptual y la adaptación curricular“.

Las tareas abiertas, de acuerdo con Alonso (2010, p.18) “son tareas que admiten varias vías de realización y de solución, que se pueden realizar de formas diferentes potenciando en el alumnado la emisión de hipótesis y la adopción de sus propias decisiones sobre el proceso de resolución”, enseñar a pensar al estudiante a través de preguntas y respuestas abiertas, el trabajo en equipo e individual, usando material diverso y atractivo para estimular el aprendizaje.

Teniendo en cuenta a Hull (1934, como se citó en Alonso, 2010, p.25)“ la motivación es el impulso que brota de una necesidad y que conduce a una acción para obtener un incentivo, que reduce la pulsión y satisface la necesidad”. Ballester (2002) señala que la motivación puede ser intrínseca, se relaciona con lo que se hace hacer (tarea)al alumno, esta motivación es la más eficaz y la motivación extrínseca es exterior a la actividad, sirve de refuerzo positivo o negativo a esta.

Ausubel, et al. (1978 como se citó en Ballester 2002, pp. 39-40) el incremento de la motivación depende de algunos aspectos entre ellos están:

- La motivación es tanto un efecto como una causa del aprendizaje. Así pues, no se espere que la motivación se desarrolle antes de empezar a un estudiante en las actividades de aprendizaje.
- Hágase siempre el objetivo de una tarea dada de aprendizaje tan explícito como sea posible.
- Elévese al máximo el impulso cognoscitivo despertando la curiosidad intelectual, empleando materiales que atraigan la atención y arreglando las lecciones de manera que se asegure el éxito final del aprendizaje.
- Asígnense tareas que sean apropiadas al nivel de capacidad de cada alumno/a. Nada apaga tanto la motivación como las costumbres del fracaso y la frustración.
- Ayúdese al alumnado a que se pongan metas realistas y a que evalúen sus progresos proporcionándoles tareas que sometan a prueba los límites de sus capacidades y suministrándoles generosamente retroalimentación informativa acerca del grado de acercamiento a la meta.

Para Ballester (2002), la variante medio, hace referencia al contexto físico y social en el cual el alumno se desenvuelve, es de suma importancia el conocimiento de este para que el docente contextualice las actividades escolares con la vida cotidiana del alumno, logrando el aumento de la motivación de éste.

La creatividad es una variable clave del aprendizaje significativo ya que el pensamiento creativo, flexible y plástico del profesorado permite confeccionar los productos escolares de manera activa y abierta a la vez que potenciar la creatividad y el aprendizaje en el alumnado. (Ballester, 2002, p.61)

La práctica de la creatividad en el aula favorece el pensamiento creativo y divergente del estudiante, para Megan (1993, como se citó en Ballester 2002, p. 64)

Los métodos activos contribuyen a fomentar en el alumnado el espíritu de la investigación, la iniciativa, la autonomía, la curiosidad tanto por la adquisición como por la aplicación de lo que se sabe. La autonomía, la curiosidad, la originalidad, la iniciativa, así como la variedad y la riqueza de las experiencias personales, constituyen variables cognoscitivas que favorecen la resolución creativa de problemas.

El mapa conceptual es una técnica desarrollada a mediados de los años setenta por Joseph Novak, como una herramienta que permite promover el aprendizaje significativo, su uso como variable clave del aprendizaje, es:

Un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones. Dirigen la atención del alumnado y del profesorado sobre el reducido número de ideas importantes en las que deben concentrarse en cualquier tarea de aprendizaje. Desde este punto de vista, el papel de los mapas conceptuales está centrado en dos aspectos: en presentar la información de forma más organizada, con un referente gráfico y en la consecución del trabajo colaborativo entre el alumnado y entre alumnado y profesorado, de forma tal que se va construyendo el conocimiento a partir no solo de las percepciones propias, sino de las percepciones de los demás. (Alonso, 2010, p. 58)

La adaptación curricular según Garrido y Santana (1994, como se citó en Ballester 2002, p.96) la definen como:

Las modificaciones que son necesarias realizar en los diversos elementos del currículo básico para adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y

personas a las que se aplica, por lo que en realidad esta labor cubre una de las máximas responsabilidades del centro como tal, de los equipos de profesores y de los profesores en su actuación didáctica.

En el apartado de evaluación del proceso desarrollado durante la clase, “permite al estudiante darse cuenta de sus deficiencias y habilidades, en tanto que al maestro le permite realimentarse y así efectuar las correcciones necesarias para futuras clases: esto constituye la autoevaluación del proceso” (Pimiento, 2007, p.46)

En educación básica se hablaría de una evaluación desde un enfoque formativo el cual tiene como “propósito contribuir a la mejora del aprendizaje, regula el proceso de enseñanza y de aprendizaje, principalmente para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de los alumnos” (SEP, 2012, p. 23)

La evaluación formativa se realiza para valorar el avance en los aprendizajes y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Su función es mejorar una intervención en un momento determinado, y en concreto, permite valorar si la planificación se está realizando de acuerdo con lo planeado. Las modalidades de evaluación formativa que se emplean para regular el proceso de enseñanza y de aprendizaje son: interactiva, retroactiva y proactiva. (SEP, 2012, p. 25).

De acuerdo con la SEP (2012) Se identifican tres momentos de la evaluación: inicial, de proceso y final. El docente al realizar una evaluación desde un enfoque formativo requiere de la implementación de técnicas e instrumentos para llevarla a cabo, en educación básica pueden utilizarse algunas técnicas como la observación, desempeño de los alumnos, análisis del desempeño e interrogatorio.

Considerando a la SEP (2012), En las técnicas de observación el docente evalúa los procesos de aprendizaje del alumno (conocimientos, habilidades, actitudes, valores) en el momento que se producen. Puede ser observación sistemática, en donde el que observa focaliza qué es lo que quiere observar. Los instrumentos que se pueden utilizar son la guía de observación, el registro anecdótico, diario de clase, diario de trabajo y escala de actitudes. También se puede dar la observación asistemática, en esta el observador registra todo lo que ocurre en una clase o situación didáctica, para en su momento analizar la información identificada e identificar similitudes, diferencias y correlaciones.

Las técnicas de desempeño de los alumnos hacen referencia a que el estudiante demuestre lo aprendido en una determinada situación, los instrumentos que se pueden utilizar son preguntas sobre el procedimiento, cuaderno de los alumnos y organizadores gráficos (cuadro sinóptico, mapa conceptual, cuadros de doble entrada, diagramas de árbol, redes semánticas)

Las técnicas para el análisis desempeño de los alumnos consideran instrumentos como el portafolio de evidencias estructuradas, rúbrica, lista de cotejo.

En las técnicas de interrogatorio, se pueden encontrar instrumentos de tipos textuales orales o escritos, como el ensayo, el debate y pruebas escritas.

La tarea es una actividad individual de consolidación de lo aprendido, es para hacerse en casa.

Estructura del Modelo de Evaluación

A continuación, se presentan cada uno de los elementos que conforman la estructura del modelo de evaluación de planeación didáctica en la escuela primaria.

Objetivos

1. Identificar la percepción que tienen los docentes respecto a la planeación didáctica para reconocer la importancia de ésta en su práctica profesional.
2. Conocer los elementos de la planeación didáctica que utilizan los docentes para compararlos con los rasgos que propone la Secretaría de Educación para una planeación didáctica efectiva.
3. Identificar si los docentes planean sus actividades con base en metodologías globalizadoras, aprendizaje significativo y evaluación formativa para sustentar su quehacer docente.

Metas

1. Recabar al 100% las percepciones que tienen los docentes sobre la planeación didáctica a través de una entrevista semiestructurada a los 13 integrantes de la escuela primaria Libertad y Democracia de la zona escolar No. 19 y sector educativo No. 2 del estado de Durango.
2. Recolectar 13 muestras de planeación didáctica elaboradas por los docentes entrevistados para analizar sus elementos y organizarlos en una lista de cotejo.

3. Aplicar a los 92 maestros de la zona escolar No. 19 el instrumento de Planeación didáctica para Escuelas Primarias y así identificar y describir las características de esta.

Destinatarios

El instrumento de evaluación Modelo de Evaluación de Planeación Didáctica (MEPD) se aplicará a docentes de Educación Primaria pertenecientes a la zona escolar No. 19 y al sector educativo 02 del estado de Durango. El cual se aplicará en el primer semestre del ciclo escolar 2021-2022.

Actividades

Tomando como referencia la estructura básica del Modelo de Evaluación para la Toma de Decisiones CIPP de Stufflebeam, se realizarán las actividades como lo esboza Bausela (2003) con el orden que se presenta a continuación:

Figura 1

Estructura del Modelo de Evaluación CIPP



Fuente: Bausela, (2003)

1. *Contexto*: El personal encargado de llevar a cabo el proceso de evaluación identificará la percepción que tienen los docentes respecto a la planeación didáctica para reconocer la importancia de esta en su práctica profesional, con base a esta información se identificarán en un

- primer escenario las necesidades que tienen los docentes en cuanto a la elaboración de sus planeaciones. Para esto se aplicará una entrevista semiestructurada a los docentes de la escuela primaria Libertad y Democracia de la zona escolar No. 19 y sector educativo No. 2 del estado de Durango.
2. *Input (entrada):* En esta parte de la estructura se reunirá el equipo evaluador para determinar las estrategias que se deberán encausar para la consecución de los objetivos, dentro de esto, y del cual se considera parte indispensable, se establecerán los diferentes recursos que son necesarios para que el modelo cumpla con lo planteado, desde el tiempo requerido, personal y recursos financieros. Lo anterior con la finalidad de dar respuesta a la pregunta ¿podemos hacerlo? (Bausela, 2003)
 3. *Proceso:* Dentro de este apartado, el equipo evaluador se encargará de recabar las planeaciones didácticas elaboradas por los docentes de la escuela primaria Libertad y Democracia de la zona escolar No. 19 y sector educativo No. 2 del estado de Durango con la finalidad de contrastar los elementos de sus planeaciones frente a los rasgos que propone la Secretaría de Educación para una planeación didáctica efectiva. Dichas planeaciones serán organizadas de acuerdo con una lista de cotejo, diseñada por el equipo evaluador. De igual manera se aplicará un cuestionario con escalamiento de Likert, que permitirá identificar si los docentes planean sus actividades con base en metodologías globalizadoras, aprendizaje significativo y evaluación formativa para sustentar su quehacer docente.
 4. *Producto:* Como parte final del modelo en cuestión, una vez aplicado el cuestionario con escalamiento de Likert y organizadas las planeaciones, el equipo evaluador, procederá al análisis de estas, con la finalidad de concluir si los docentes realizan el diseño de sus actividades en base a metodologías pedagógicas específicas y así tener un sustento en su práctica docente.

Instrumentos a Utilizar

Derivado de los objetivos planteados como parte del presente modelo de evaluación (MEPD), se optó por la entrevista semiestructurada, cuestionario con

escalamiento de Likert y lista de cotejo como instrumentos para la recolección de información.

La entrevista es uno de los instrumentos más utilizados al momento de recabar información, existen diversos tipos, dentro de los cuales, uno de los más empleados y que forma parte del presente trabajo es la entrevista semiestructurada.

Vélez (2003, p. 104, como se citó en Tonon, 2009) define a la entrevista como Un evento dialógico propiciador de encuentros entre subjetividades, que se conectan o vinculan a través de la palabra, permitiendo que afloren representaciones, recuerdos, emociones, racionalidades pertenecientes a la historia personal, a la memoria colectiva y a la realidad socio cultural de cada uno de los sujetos implicados. (p. 49)

Hablando en específico de la entrevista semiestructurada describe Folgueiras (2016) que como parte de esta se debe establecer un guion de preguntas que sirvan como base, pero se da apertura al momento de llevar a cabo las cuestiones, lo que pudiera permitir incorporar alguna nueva a partir de las respuestas obtenidas por el entrevistado.

Como parte de la evaluación a la planeación didáctica, se elaboró una entrevista semiestructurada que comprende lo siguiente:

Entrevista Semiestructurada para Docentes de Educación Primaria
Zona Escolar No. 19, Sector Educativo No. 02
Durango, Dgo.

Objetivos de la entrevista

Identificar la percepción que tienen los docentes respecto a la planeación didáctica para reconocer la importancia de ésta en su práctica profesional.

Guion de entrevista:

1. ¿Cuántos años de servicio tiene en total y cuántos en este mismo centro de trabajo?
2. ¿Cuál es su opinión respecto a la planeación?
3. ¿Qué opina de la improvisación o de entregar planeaciones que no son elaboración propia solo para cumplir con el requisito administrativo?
4. ¿Qué elementos considera para elaborar el formato de su plan de trabajo?
5. ¿Cómo planea el diseño, desarrollo, ejecución y evaluación de sus clases?

6. ¿Qué o quiénes influyen o participan en la elaboración de la planeación?
7. ¿En qué metodologías de enseñanza se basa o utiliza para el diseño de sus clases?
8. ¿Qué parte del contexto considera al momento de elaborar la planeación?
9. ¿Con qué frecuencia elabora su planeación?
10. ¿Con qué objetivo elabora su planeación?
11. ¿Cómo diseña o elige sus actividades de clase?
12. ¿Qué es lo que más se le dificulta al realizar su planeación?
13. ¿Cómo evalúa a sus alumnos?
14. Cuando no hay avance de aprendizaje con los alumnos ¿Qué estrategias utiliza para darles seguimiento y atención?
15. ¿Cómo realiza los ajustes para atender a la diversidad o a alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje?

Con esto se finaliza la entrevista, se agradece la participación y la valiosa información que como profesional de la educación brinda al compartir sus opiniones, deseamos éxito en sus labores diarias y nos despedimos de este espacio de entrevista.

Posteriormente con la finalidad de identificar si los docentes de la zona No. 19 del sector educativo 02 del estado de Durango planean sus actividades con base en metodologías globalizadoras, aprendizaje significativo y evaluación formativa para sustentar su quehacer, se aplicará un cuestionario con escalamiento de Likert, el cual:

Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones. (Hernández, et al. 2014, p.238)

El cuestionario con escalamiento de Likert titulado Planeación Didáctica en las Escuelas Primarias que se aplicará, fue elaborado por Menaut y Monárrez (2021), el cual a través del Alfa de Cronbach se estableció su fiabilidad, quedando la general en $\alpha=.943$; $\alpha=.883$ para metodologías globalizadoras; $\alpha=.876$ para

aprendizaje significativo y $\alpha=.883$ para evaluación de los aprendizajes. (p.99). Se conforma de tres dimensiones, 14 indicadores y 56 ítems, con una valoración de cuatro niveles codificados de Nunca a siempre.

A continuación, se muestra el instrumento mencionado.

Planeación Didáctica en las Escuelas Primarias

Estimada(o) maestra(o), el presente cuestionario forma parte de una evaluación que tiene por objetivo describir las características de la planeación didáctica en las escuelas de educación primaria

Agradezco de antemano su participación, con el compromiso de que la información resultante de la aplicación del instrumento se manejará de manera anónima y confidencial y servirá solo como insumos para determinar acciones que coadyuven a la mejora en la elaboración de planeaciones didácticas en escuelas de educación primaria.

Tabla 2

Instrumento Planeación Didáctica en las Escuelas Primarias.

No.	Ítem	Nunca	Casi nunca	A veces	Siempre
1	¿Con qué frecuencia anima y media la experiencia, pero no lo decide todo, el alumno participa activa y propositivamente?				
2	¿Con qué frecuencia orienta las actividades a una producción concreta (texto, exposición, creación artística, manifestación deportiva, prototipo, etc.)?				
3	¿Con qué frecuencia induce un conjunto de tareas en las que todos los estudiantes participen y desempeñen un rol activo?				
4	¿Con qué frecuencia hace que sus estudiantes decidan, planifiquen, coordinen y cooperen para la gestión de proyectos?				
5	¿Con qué frecuencia promueve aprendizajes que figuren en el programa de una o más disciplinas?				
6	¿Con qué frecuencia plantea a sus estudiantes problemas abiertos que no necesariamente se resuelvan de una sola manera?				
7	¿Con qué frecuencia plantea actividades para que los estudiantes asuman el rol de solucionadores de problemas?				
8	¿Con qué frecuencia plantea situaciones problema que vinculen el conocimiento académico con situaciones de la vida real, simuladas o auténticas?				
9	¿Con qué frecuencia mediante una evaluación auténtica centrada en el desempeño, evalúa y asesora a lo largo de todo el proceso?				
10	¿Con qué frecuencia plantea situaciones problema multidisciplinares?				

No.	Ítem	Nunca	Casi nunca	A veces	Siempre
11	¿Con qué frecuencia plantea situaciones para que los estudiantes construyan una o más opciones de afrontamiento o solución?				
12	¿Con qué frecuencia plantean situaciones para que los estudiantes analicen y saquen sus propias conclusiones sobre cómo resolverlas?				
13	¿Con qué frecuencia fomenta la capacidad de argumentar, generar y sustentar ideas propias para la toma de decisiones y juicios de valor?				
14	¿Con qué frecuencia plantea problemas comunitarios donde exista colaboración y los beneficios de ello sean para la comunidad y para los estudiantes?				
15	¿Con qué frecuencia plantea situaciones donde el servicio se realiza con los miembros de la comunidad implicada en el problema comunitario?				
16	¿Con qué frecuencia plantea situaciones donde los miembros de la comunidad se benefician mientras que los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades de importancia?				
17	¿Con qué frecuencia enseña a pensar a través de preguntas y respuestas abiertas?				
18	¿Con qué frecuencia hace que sus estudiantes trabajen en equipo?				
19	¿Con qué frecuencia hace uso de una diversidad amplia de material didáctico?				
20	¿Con qué frecuencia hace explícito el objetivo de las actividades?				
21	¿Con qué frecuencia presenta situaciones nuevas y temas desconocidos?				
22	¿Con qué frecuencia diseña y plantea tareas apropiadas al nivel de capacidad del alumnado?				
23	¿Con qué frecuencia hace que sus estudiantes evalúen sus progresos?				
24	¿Con qué frecuencia contextualiza las actividades planteadas a los estudiantes?				
25	¿Con qué frecuencia considera la voluntad de los estudiantes para superar obstáculos y perseverar?				
26	¿Con qué frecuencia hace que sus estudiantes confíen en ellos mismos?				
27	¿Con qué frecuencia hace creer a sus estudiantes que toda idea soñada puede ser posible?				
28	¿Con qué frecuencia confía en las capacidades de sus estudiantes?				
29	¿Con qué frecuencia enseña a sus estudiantes a vencer el temor a cometer errores y hacer el ridículo?				
30	¿Con qué frecuencia enseña a sus estudiantes a pensar creativa y reflexivamente?				
31	¿Con qué frecuencia toma en cuenta que es más valioso cubrir una pequeña cantidad de conocimiento a fondo que una gran cantidad?				
32	¿Con qué frecuencia considera la conexión entre los conceptos cotidianos que trae los estudiantes y los científicos?				

No.	Ítem	Nunca	Casi nunca	A veces	Siempre
33	¿Con qué frecuencia convierte las aulas en espacios para experimentar e investigar?				
34	¿Con qué frecuencia hace uso del mapa conceptual, el mapa mental y otras formas de representación del conocimiento para analizar y exponer el conocimiento?				
35	¿Con qué frecuencia desarrolla los aprendizajes y competencias tal y como están planificados por la SEP?				
36	¿Con qué frecuencia considera el desarrollo de los aprendizajes y competencias tomando en cuenta el contexto y las condiciones de la escuela?				
37	¿Con qué frecuencia atiende las características de su(s) grupo(s) y las considera en su planeación de clase?				
38	¿Con qué frecuencia selecciona y secuencia los contenidos en función del proceso de enseñanza aprendizaje y de las necesidades, intereses y características de sus estudiantes?				
39	¿Con qué frecuencia utiliza la guía de observación como instrumento para evaluar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los alumnos?				
40	¿Con qué frecuencia utiliza el registro anecdótico?				
41	¿Con qué frecuencia el alumno utiliza el diario de clase?				
42	¿Con qué frecuencia utiliza el diario de trabajo?				
43	¿Con qué frecuencia utiliza la escala de actitudes?				
44	¿Con qué frecuencia utiliza las preguntas sobre el procedimiento?				
45	¿Con qué frecuencia utiliza el cuaderno de los alumnos para evaluarlos?				
46	¿Con qué frecuencia solicita a los alumnos que elaboren cuadros sinópticos?				
47	¿Con qué frecuencia solicita a los alumnos que elaboren mapas conceptuales para evaluar el conocimiento?				
48	¿Con qué frecuencia solicita a los alumnos que elaboren cuadros de doble entrada?				
49	¿Con qué frecuencia solicita a los alumnos que elaboren diagramas de árbol?				
50	¿Con qué frecuencia solicita a los alumnos que elaboren redes semánticas?				
51	¿Con qué frecuencia utiliza el portafolio de evidencias estructuradas?				
52	¿Con qué frecuencia utiliza la rúbrica?				
53	¿Con qué frecuencia utiliza la lista de cotejo?				
54	¿Con qué frecuencia utiliza los ensayos?				
55	¿Con qué frecuencia utiliza el debate?				
56	¿Con qué frecuencia utiliza la prueba de respuestas abiertas?				

Fuente: Menaut y Monárrez (2021).

Con el objetivo de conocer los elementos de la planeación didáctica que utilizan los docentes para compararlos con los rasgos que propone la Secretaría de Educación para una planeación didáctica efectiva, se organizará la información recabada en los ejemplos de planeación proporcionadas por los docentes en una lista de cotejo (ver tabla 3).

De acuerdo con Luna (2007, como se citó en Arellano, 2015) la lista de cotejo es un instrumento de evaluación que permite verificar los aspectos a evaluar, es decir si hay presencia o no del elemento considerado. Su importancia radica en que permite precisar qué se quiere evaluar, transformar criterios cualitativos en cuantitativos y ser objetivo al momento de evaluar.

Al diseñar una lista de cotejo hay elementos que deben estar presentes como lo son: la columna con los indicadores a evaluar los cuales deben ser claros y otras dos columnas para determinar si está presente o no al momento de hacer la evaluación, se puede agregar una tercera columna con observaciones, además no deben faltar los datos de identificación.

Tabla 3

Instrumento: Lista de cotejo

Planeación Didáctica				
Grado:		Años de servicio:		
No.	Indicador	Sí	No	Observaciones
1	La planeación contiene datos de identificación (Asignatura, Nivel, Grado, Fecha)			
2	La planeación contiene el objetivo de aprendizaje			
3	La planeación contiene el objetivo actitudinal			
4	Se indica el título o tema central de la clase			
5	Se indica el método a utilizar			
6	La planeación cuenta con estrategias de enseñanza-aprendizaje			
7	Se especifican los recursos a utilizar			
8	Considera la reactivación de conocimientos previos			
9	Presenta una situación problemática			
10	Diseña actividades para la construcción de conocimientos			
11	Permite la construcción de significados			
12	Permite la organización del conocimiento			
13	Considera la evaluación del proceso			
14	Indica cuales son las tareas a realizar			

Sistema de seguimiento del modelo de evaluación

¿Para qué queremos hacer esta evaluación?

Con el objetivo de identificar la percepción que tienen los docentes respecto a la planeación didáctica para reconocer la importancia de ésta en su

práctica profesional es que se plantea este modelo de evaluación (MEPD), además de conocer los elementos de la planeación didáctica que utilizan los docentes para compararlos con los rasgos que propone la Secretaría de Educación Pública para una planeación didáctica efectiva para finalmente analizar si los docentes diseñan sus actividades con base a metodologías pedagógicas que den sustento a su práctica profesional.

¿Qué experiencia(s) queremos evaluar?

El objeto de estudio del modelo de evaluación (MDEPD) se centra en la planeación didáctica de los 13 docentes frente a grupo de la escuela primaria estatal Libertad y Democracia perteneciente a la zona escolar No. 19 y sector educativo No. 02 de la ciudad de Durango, Dgo. El modelo de evaluación seleccionado es Evaluación para la toma de decisiones (CIPP: Contexto, Input, Proceso, Producto) de Stufflebeam. El tiempo considerado para la implementación será el primer semestre del ciclo escolar 2021-2022.

¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar?

A partir del modelo de evaluación para la toma de decisiones de Stufflebeam se pretende conocer de manera integral el proceso de planeación desde el contexto, los insumos, el proceso y el producto, con la intención de sistematizar la información relacionada a la percepción que tienen los docentes sobre la planeación didáctica y su importancia en la práctica pedagógica, conocer los elementos que integran su planeación e identificar metodologías que emplean en el diseño de actividades.

¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?

El concepto central del sustento teórico es la planeación didáctica, lo cual implica la revisión de diversas temáticas que orientan el modelo de evaluación la cual se describe a continuación:

- a) Descripción de modelos de evaluación (Pérez, 2007, Arias et al., 2019, Tobón, 2017, Fonseca, 2007)
- b) Características del modelo seleccionado: Evaluación para la toma de decisiones de Stufflebeam (Bauselas, 2003)
- c) Descripción de metodologías globalizadas: Proyectos situados, aprendizaje basado en problemas, método de casos y aprendiendo en contextos comunitarios. (Díaz, 2006)
- d) Revisión a profundidad del concepto de planeación. (SEP, 2017)
- e) Elementos que integran una planeación didáctica. (Pimienta, 2007)

En relación con los antecedentes se citan en orden cronológico: Islas et al. (2014), Sandoval (2016), González (2016), Ascencio 2016, Morales (2018), Villanueva y López (2019), Brito et al. (2019), Mata et al. (2019), Degetau y Medina (2020) y Pineda y Ruiz (2021).

Además de hace una descripción de los instrumentos a utilizar: La entrevista semi estructurada, la lista de cotejo y el cuestionario con escalamiento de Likert.

¿Qué procedimientos vamos a seguir?

Para la implementación del modelo de evaluación se presenta el cronograma de actividades mostrado en la tabla 4.

Tabla 4

Cronograma de actividades

Tareas	Responsables y Participantes	Tiempo	Instrumentos y Técnicas	Recursos
Investigación documental sobre modelos de evaluación.	Equipo evaluador	Septiembre 2021	Investigación documental	Conexión a internet, equipo de computo
Definir el modelo de evaluación a implementar.	Equipo evaluador	Septiembre 2021	Revisión bibliográfica	Conexión a internet, equipo de computo
Establecer objetivos y metas.	Equipo evaluador	Septiembre 2021	Selección de información	Conexión a internet, Equipo de computo
Definir los instrumentos a utilizar.	Equipo evaluador	Septiembre 2021	Revisión bibliográfica y selección de instrumentos	Conexión a internet, equipo de computo
Elaboración de instrumentos.	Equipo evaluador	Septiembre 2021	Revisión bibliográfica, diseño y selección de instrumentos.	Conexión a internet, equipo de computo
Socializar la información con los docentes a evaluar.	Equipo evaluador Docentes participantes de la zona escolar no. 19, sector no. 2	Noviembre		
Aplicación de instrumentos	Equipo evaluador Docentes participantes de la zona escolar no. 19, sector no. 2	Diciembre 2021-enero 2022	Entrevista semiestructurada Cuestionario con escalamiento de Likert Lista de cotejo	Fotocopias de instrumentos Planeaciones de los docentes

Tareas	Responsables y Participantes	Tiempo	Instrumentos y Técnicas	Recursos
Analizar la información obtenida.	Equipo evaluador	Enero	Análisis de los instrumentos Entrevista semiestructurada Cuestionario con escalamiento de Likert Lista de cotejo	Equipo de computo Programa informático SPSS
Socializar resultados	Equipo evaluador Docentes participantes de la zona escolar no. 19, sector no. 2	Febrero		Informe de resultados.

Consideraciones finales

La elaboración de la planeación didáctica es la tarea previa que todo docente frente a grupo debe realizar como parte de sus labores cotidianas, la frecuencia con que la realiza puede depender de una exigencia administrativa, conocer la percepción que tienen en relación con dicho documento pretende identificar la importancia que le dan y por lo tanto lo útil que puede resultar en su práctica profesional.

Se puede pensar que todo docente planea en relación a la normativa de programas de estudio de la educación básica, considerando los elementos requeridos para organizar y evaluar el proceso de aprendizaje o que tiene conocimiento de diversas metodologías globalizadoras que favorecen los aprendizajes, habilidades y actitudes de los estudiantes, con la intención de comprobarlo es que se utiliza en Modelo de Evaluación de Planeación Didáctica (MEPD) pensando que posterior al análisis de resultados se puede hacer una socialización de los mismos para generar el diálogo interno y cada docente pueda determinar si se pueden hacer mejoras o no a la tarea de elaborar su planeación didáctica.

El MEPD puede llevar a la reflexión de la elaboración de la planeación didáctica para considerarla como el eje rector de la consolidación de los aprendizajes esperados en los estudiantes, a despertar la iniciativa por revisar información que contribuya a un mejor desempeño en su elaboración y a establecer compromisos personales que impacten en su desempeño profesional.

Referencias

- Alonso, M. (2010). *Variables del Aprendizaje Significativo para el Desarrollo de las Competencias Básicas*.
- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario Orientado al Aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109-130.
- Arellano, C. (2015). *Cómo elaborar una lista de cotejo*. Secretaría General. Dirección de planeación. México. D.F.
- Ballester, A. (2002). *El Aprendizaje Significativo en la Práctica*. España.
- Bausela Herreras, E. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: modelo CIPP. *Revista complutense de educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/125902>
- Brito, J. L. y. H. P. (2019). Planeación didáctica en educación secundaria: un avance hacia la socioformación. *Revista internacional de investigación en educación*, 11(23), 55-74. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.pdes>
- Casanova, M. A. (1998). *Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. La evaluación educativa. Escuela básica*, 1, 67-102. https://cursa.ihmc.us/rid=1303160302515_965178929_26374/EvaluacionConceptoTipologia_Y_Objeto
- de Toscano, G. T. (2009). *La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación*. Graciela Tonon (comp.), 46. https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacion_cu.pdf#page=48
- Degetau, D., y Medina, L. (2020). Hacia una Caracterización de los Estilos de Planeación Didáctica: una Aproximación Cognitiva. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 30(30), 73-91.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo Entre la Escuela y la Vida*. México, D.F: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A de C.V.
- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). *La entrevista*. <http://hdl.handle.net/2445/99003>
- Fonseca, J. G. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. *Educere*, 11(38), 427-432. <http://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n38/art07>
- González, A. C. (2016). *La planificación didáctica durante la práctica pedagógica; un estudio de caso sobre las percepciones y visiones de los(as) estudiantes practicantes*. Universidad Bio-Bio Facultad de educación y humanidades.

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México, D.F: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Islas , P., Trevizo, M., y Heiras, A. (2014). La Planeación Didáctica Como Factor Determinante en la Autoeficacia del Maestro Universitario. IE *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(9), 43-50.
- Lara, S. A. A., Labrador, N. P., y Valero, B. G. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere*, 23(75), 307-322. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35660262007/35660262007>
- Mata, R., Alfonso, M. R., Rodríguez, J. L., Lujano, L., y Pérez, J. J. (2019). La Perspectiva del Docente Sobre su Planeación Didáctica: Experiencia del Grupo Focal. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 4(3), 8-26.
- Menaut, I., y Monárrez, H. (2021). *La Gestión Directiva y la Planeación Didáctica su Relación con el Rendimiento Académico de los Alumnos de las Escuelas de Tiempo Completo de Educación Básica, en el Estado de Durango* (Tesis). Durango: IUNAES.
- Morales, R. E. (2018). La Planeación de la Enseñanza-Aprendizaje, Competencia que Fortalece el Perfil Docente. *Revista Iberoamericana Para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16). DOI: 10.23913/ride.v8i16.343
- Pérez, D. (2007). Revisión y análisis del modelo de evaluación orientada en los objetivos (Ralph Tyler-1950). Relieve, *Revista Electronica en Investigación y Evaluación Educativa*. https://www.researchgate.net/profile/Driceida-Perez/publication/220025586_Revision_y_analisis_deLModelo_de_Evaluacion_Orientada_en_los_Objetivos_Ralph_Tyler_-_1950/links/0922b4f414605cdcb0000000/Revision-y-analisis-del-Modelo-de-Evaluacion-Orientada-en-los-Objetivos-Ralph-Tyler-1950
- Pineda y Francisco Ruiz, A. (2021). Planeación didáctica por competencias: El último nivel de concreción curricular. *Revista electrónica en educación y pedagogía*, 158-179.
- Pimiento, J. (2007). *Metodología Constructivista Guía Para la Planeación Docente*. México: Pearson Educación.
- Sandoval, Y. (2016). Elementos curriculares de la planeación didáctica argumentada para la generación de aprendizajes. *Educando para educar*, 17(32), 61-72.

- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México, D.F. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2012). *El Enfoque Formativo de la Evaluación 1*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2012). *Las Estrategias y los Instrumentos de Evaluación Desde el Enfoque Formativo 4*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. México D.F. Secretaría de Educación Pública
- Tobón Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa, estrategias e instrumentos*. Mount Dora (EEUU), Kresearch. <http://dx.doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-26-7>
- Villanueva y Leticia López, O. (2019). La planeación selectiva del docente en los procesos de planeación curricular, aprendizaje y evaluación. *Diálogos sobre educación*, 10(19). <https://doi.org/10.32870/dse.v0119.489>

Modelo de Evaluación del Bullying en Educación Primaria (BEP)

Juana Yazmín Martínez Cardosa

juana.martinez_20@anglodurango.edu.mx

Lobsang Esaú Villarreal Díaz

agar_arona_19@anglodurango.edu.mx

Agar Aroña Zayas

agar_arona_19@anglodurango.edu.mx

Estudiantes del Doctorado en Ciencias de la Educación por el IUNAES

Resumen

El bullying, también conocido como acoso escolar, es una forma de maltrato verbal, físico o psicológico que se produce de manera continua entre los estudiantes, el cual, es un problema que se observa recurrentemente en el ámbito educativo. La presente propuesta está diseñada para la realización de un modelo de evaluación para afrontar los problemas de bullying que se presentan en el nivel primaria, en concreto se tiene como objetivo identificar la dinámica de bullying que se presentan en la escuela primaria "Gral. Francisco Villa" en especial con alumnos con conductas disruptiva, en donde, con diversas actividades, recursos y dinámica expresadas en un modelo de evaluación se hace frente a este problema, en consideración que el bullying es un factor que influye en el aprendizaje de los alumnos, en su crecimiento social y emocional, por lo que es necesario promover una escuela libre de violencia. La metodología que se utiliza es el modelo de evaluación CIPP de Daniel Stufflebeam que se caracteriza por el aprendizaje efectivo mediante la aplicación en la práctica con cuatro pasos: contexto, la entrada, el proceso y el producto, para poder llegar a una toma de decisiones y la planificación de un programa que atienda la problemática presentada, para ello, se utilizará el BULLS-S: Test de evaluación de la agresividad entre escolares en formato A, a 150 alumnos de diversos grados grado y el formato P a 15 maestros.

Palabras clave: bullying, modelo evaluativo, escuela, instrumentos

Bullying Evaluation Model in Primary Education (BPE)

Abstract

Bullying is a form of verbal, physical or psychological abuse that occurs between students on a continuous basis, which is a problem that is seen recurrently in the educational field. This proposal is designed to carry out an evaluation model to face the bullying problems that occur at the primary level. The objective of this study is to identify the dynamic of bullying that occur in the primary school "Gral. Francisco Villa" especially with students who present some disruptive behavior, where with various activities, resources and dynamics expressed in an evaluation model, this problem is addressed, considering that bullying is a factor that influences the students learning, their social and emotional growth, so it's necessary to promote a school free of violence. The methodology used the CIPP evaluation model of Daniel Stufflebeam that is characterized by effective learning through application in practice with four steps: context, input, process, and product, in order to reach decision-making and the planning of a program that addresses the problems presented, for this, the BULLS-S will be used: Aggression evaluation test among schoolchildren in format A for 150 students of different grade levels and format P for 15 teachers.

Keywords: Bullying, evaluative model, school, instruments.

El bullying es un problema que ha ido en aumento en México en los últimos años, siendo foco de atención para todos aquellos que se encuentran inmersos en el proceso educativo, es por ello que es necesario tomar medidas que combatan este problema, con el fin de evitar que los estudiantes asuman roles de victimarios o víctimas adoptando una postura de empatía, partiendo de tomar conciencia de que el bullying no es juego, pues puede afectar, tanto físico como psicológicamente, diversas áreas de la vida de una persona.

Para poder hacer frente a esta situación se realiza el diseño del “Modelo de Evaluación del Bullying en Educación Primaria” (BEP), el cual está basado en la aplicación del modelo de Modelo CIPP de Daniel Stufflebeam caracterizado por el análisis evaluativo de cuatro elementos: primero el contexto, la entrada, el proceso y finaliza con el producto, cuyos resultados, sirven de entrada para la realización de la planificación de un programa, permitiendo la evaluación y la toma de decisiones a lo largo de todo el proceso.

Al aplicar el modelo de evaluación se pretende realizar un contraste con la teoría y la práctica que se da en el contexto escolar de educación primaria, teniendo una visión más clara sobre los aspectos más sobresalientes de los casos de Bullying.

La estructuración de este trabajo es de la siguiente manera:

El primer apartado de *Antecedentes* muestra las descripciones de diversas investigaciones que están relacionadas con el tema del Bullying. Con el recorrido de estos estudios se realiza un panorama del estado del conocimiento en donde se permite la visión de los antecedentes en contextos internacionales y nacionales.

En el segundo apartado, es el *Sustento teórico* el cual muestra un recorrido cronológico de los diversos modelos de evaluación implementados, iniciando con Tyler hasta llegar al modelo de Tobón, para así poder llegar al modelo seleccionado para este trabajo que es Modelo de CIPP de Daniel Stufflebeam para sustentar el Modelo de Evaluación del Bullying en Educación Primaria (BEP).

En el siguiente apartado de *Estructura del Modelo* se trazan las partes que conforman el Modelo de Evaluación del Bullying en Educación Primaria (BEP). Muestran los objetivos, las metas que se pretenden lograr con la implementación de proyecto, así como la población a la que está dirigida y los instrumentos que se van a aplicar.

Para el último apartado *Sistema de Seguimiento del Modelo de Evaluación* se realiza la respuesta a diversos planteamientos proporcionando una síntesis de la información.

Antecedentes

En la actualidad el acoso escolar es uno de los problemas más graves que se presentan dentro del ámbito educativo debido a que estudios sugieren que es frecuente que niños y jóvenes sufran de algún tipo de violencia durante su época escolar. Es por ello, que en el presente apartado se realiza una descripción de diversas investigaciones que hacen referencia al bullying en la educación uno de los hechos más relevantes que enfrenta la comunidad docente en sus centros escolares. Con este acercamiento al estado del conocimiento se pretende tener un referente para el modelo de evaluación que está diseñado para este trabajo.

Diversos estudios se han realizado al largo del tiempo acerca del bullying, uno de ellos es de Gómez Nashiki (2013) quien realizó una investigación intitulada "Bullying: El poder de la violencia" en donde se analiza el fenómeno en cinco escuelas primarias de municipios del estado de Colima, con el objetivo entender el bullying desde la perspectiva de los protagonistas y el sentido que le otorgan a sus acciones, los argumentos en su forma de proceder, las estrategias empleadas, el lugar atribuido a la violencia y el acoso como forma de acción y de sobrevivencia utilizando un método de corte etnográfico cualitativo a través de entrevistas a docentes, alumnos, supervisores y padres de familia, diario de campo y la observación de interacciones en la escuela, llevándose a cabo en un lapso de un año.

En ese mismo año Acero Cifuentes (2014), tuvo como objetivo determinar la percepción del fenómeno de bullying y su relación con los estilos de afrontamiento presentes en los estudiantes de las Escuelas de Formación de la Policía Nacional del año 2013, teniendo como objetivos específicos: 1. Evaluar la ocurrencia de bullying entre los estudiantes de las Escuelas de Formación de la Policía Nacional. 2. Identificar los estilos de afrontamiento que muestran los estudiantes de las Escuelas de Formación de la Policía Nacional. 3. Identificar las diferencias existentes entre los estudiantes del nivel oficial y de patrullero, con relación al fenómeno del bullying y a los estilos de afrontamiento. Por su parte, la metodología utilizada es no experimental ya que se llevará a cabo la recolección de información del fenómeno, la forma que se presenta en su contexto natural para después realizar un análisis respectivo, además, contiene un estudio

descriptivo correlacional evaluando las variables de la investigación relacionadas con el Bullying. Para ello, se contó con una muestra heterogénea intencionada de la población aplicando el NSEBULL (Instrumento para la evaluación del bullying) de Avilés y Elices de 2007 que consta de 34 ítems de opción múltiple y uno de respuesta abierta, distribuidos de acuerdo con las variables que permiten evaluar la ocurrencia del acoso y las condiciones que lo pueden generar.

Al siguiente año Hidalgo-Rasmussen y Hidalgo-San Martín (2015) realizaron un estudio observacional y transversal que tiene como objetivo analizar la relación entre las percepciones de violencia del país y su municipio, inseguridad en su colonia y escuela y su rol en bullying escolar para lo cual se aplicó el cuestionario sobre acoso escolar (bullying) entre estudiantes y el cuestionario sobre percepción de la violencia en el entorno en 2201 estudiantes de 8 a 18 años de 23 escuelas, teniendo como resultado que el 30.2% asumen un rol de observadores, 10.5% de víctimas y 6.2% de acosadores, de la misma manera se encuentra una proporción mayor en hombres en rol de acosador (61.8%) y víctima (58.0%) que mujeres. Por su parte, la percepción de violencia es elevada (93.1%) encontrándose diferencias significativas en la inseguridad percibida en la escuela siendo mayor entre quienes asumen un rol de bullying (24.4% observador, 26.0% Víctima y 25% acosador) y quienes no (11.6% observador, 14.2% Víctima y 14.8% acosador).

Otra investigación realizada por Ortega Ruiz et al., (2016) en España tuvieron como objetivo principal el desarrollo y validación de dos instrumentos, uno sobre el bullying y otro sobre cyberbullying, también tiene como segundo objetivo analizar la relación entre la implicación en uno y otro fenómeno, se utilizó una metodología a través de una muestra de 792 estudiantes en diferentes centros escolares de secundaria, usando el European Bullying Intervention Project Questionnaire, elaborado por Brighi et al. en 2012, que está compuesto por 14 ítems, 7 que describen aspectos relacionados con la victimización y 7 en correspondencia con la agresión, para ambas dimensiones los ítems hacen referencia a acciones como golpear, insultar, amenazar, robar, decir palabras malsonantes, excluir o difundir rumores.

Por su parte, Magaz et al. (2016) realizaron la evaluación del bullying como victimización con el objetivo de proporcionar evidencia preliminar sobre la validación del Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI), examinando la estructura factorial, la fiabilidad y la validez convergente y discriminante de la escala de

Conductas de Acoso (CAI-CA) en una muestra de niños y adolescentes, haciendo un análisis factoriales exploratorios correspondientes a los diferentes tipos de bullying, maltrato verbal, maltrato físico, exclusión social, ciberbullying, amenazas y agresión basada en objetos. Teniendo como resultado que el CAI-CA es una herramienta apropiada para evaluar el Bullying tanto en contextos de investigación como clínicos.

En este mismo año se realizó la investigación elaborada por Mendoza y Maldonado (2016) en el que consideraron como objetivo describir la relación de habilidades sociales con el rol de participación en acoso escolar en 557 alumnos entre 8 y 16 años de educación primaria y secundaria de seis escuelas públicas a quienes se les aplicó la escala de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS) que se divide en el factor actitud social y pensamiento social; además, se aplicó el Cuestionario de Evaluación de la Violencia y Acoso Escolar. Así pues, para el análisis de resultado se describen cuatro tipos de roles: víctima/agresor en violencia escolar, víctima de exclusión en bullying, víctima/agresor de bullying y el grupo no involucrado, encontrando medias más elevadas en el grupo no involucrado en las dimensiones sensibilidad social con (42.28) y ayuda y colaboración (50.35); así como, más bajo en la dimensión ansiedad y timidez (23.25) y apatía y retraimiento (29.80), en relación al resto del grupo por lo que se concluye que el grupo que no participa tiene mejores habilidades sociales. Chávez-Becerra y Aragón-Borja (2017) tuvieron como objetivo mostrar la presencia de conductas de bullying en una muestra de 416 estudiantes desde 5º año de primaria hasta 1º de preparatoria, así como, el índice con que reportan ejecutar habilidades sociales relacionadas de manera primordial como protectoras de bullying para lo cual se aplicó a dicha muestra la escala de habilidades sociales y bullying teniendo como resultado que entre 12 y 47% comenten conductas de bullying, por su parte, del 9 a 18.5% tienen conductas de ciberbullying, el cual al realizar la comparativa por sexo mediante t de Student muestra puntuaciones significativamente más altas en hombres ($t = -4.18$, $gl = 20$; $p = 0.00$), se muestra que de 20 a 87% no presentan adecuadas habilidades sociales no habiendo diferencias significativas por sexo ($t = -0.33$, $gl = 330$; $p = 0.74$)

Un ejemplo es el estudio realizado por Lara-Ros et al. (2017) se tuvieron como objetivo examinar la relación entre el bullying, el estatus social y la sintomatología, ansiosa y depresiva en 266 niños de 9 a 12 años de 10 aulas de un mismo centro educativo a quienes se les aplicó el test Bull-S en su forma A para alumnos en su

dimensión sociométrica y de bullying y la escala para ansiedad y depresión RCADS-30 teniendo como resultado que la mayoría no se encuentra implicado con 82.30%, por su parte, el resto un 10.90% son acosadores, 6.0% víctimas y 0.8% participan en un rol agresor-víctima. Con relación a las diferencias de frecuencias por sexo se observa una mayor prevalencia de rol agresor en chicos mientras que en chicas se manifiesta el rol de víctima. Finalmente, sobre las sintomatologías evaluadas no se observan diferencias significativas en los chicos, pero las chicas víctimas muestran mayores síntomas de ansiedad de separación (TAS, $d = 1.65$) y depresión mayor (TOC, $d = 2.12$) en las niñas víctimas frente a las agresoras. Finalmente, con relación al estatus social, los agresores mostraron significativamente mayor número de rechazos ($d = 1.28$) que los otros, mayores expectativas de rechazo que los otros ($d = 1.26$), incluyendo que las víctimas ($d = 0.95$).

Por su parte, Estévez et al. (2018) tuvieron como objetivo analizar el perfil emocional de 281 escolares de entre 8 y 11 años implicados en el bullying, para ello, a quienes se les aplicó el cuestionario Bar-On ICE: NA para medir la inteligencia emocional distribuidos en seis escalas: interpersonal, intrapersonal, de adaptabilidad, manejo del estrés e impresión positiva; y, además, el cuestionario Bull-S en su forma A para evaluar el papel adoptado por el menor dentro del aula obteniendo como resultado que en el rango de edad evaluado se muestra una alta prevalencia (18% agresores y 12% víctimas) siendo el género masculino quienes asumen en mayor medida el papel de agresor (90%) y víctima (67%) en relación al femenino (10% y 33%, respectivamente). Finalmente, el ANOVA de un factor confirma con un índice de significación de <0.05 que los niños agresores puntuaban más bajo en el coeficiente de Inteligencia Emocional Global, así como, en las dimensiones habilidades interpersonales y manejo de estrés, a su vez, las víctimas, presentaron dimensiones inferiores con los observadores, pero más elevadas que los agresores.

Finalmente, en la última investigación analizada intitulada "Bullying: Detección mediante el test sociométrico y prevención a través de experiencias basadas en el método socioafectivo" Galán y Brunet (2019) tuvieron como objetivo emplear la sociometría como una rama de la sociología capaz de ayudar a detectar posibles casos de bullying y presentar el método socioafectivo como una metodología para trabajar en el aula valores, para ello, se utiliza una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) en una muestra de 19 estudiantes de 4º de

primaria de un colegio público utilizando como instrumentos la guía de observación, el diario de campo y el test psicométrico. Una vez realizado el análisis de los resultados se plantea una propuesta de intervención del bullying que está sustentada con el método socioafectivo demostrando la importancia de desarrollar dinámicas en el aula que trabajen la empatía, las habilidades sociales y su impacto positivo.

Hallazgos de los Antecedentes

Tras el análisis de antecedentes sobre el tema del bullying a 10 publicaciones de origen hispanoparlante cuyos estudios se realizaron en el período de 2013 a 2019 se pudo observar que en su mayoría (80%) prevalecen estudios de metodología cuantitativa, aunque, también se encontraron cualitativo (10%) y Mixto (10%). Para realizar la recopilación de información en todos los estudios relacionados a la metodología cuantitativa se utilizó el cuestionario. Por su parte, en los cualitativos, se utilizaron guías de observación y diarios de campo.

Con relación a los participantes, en el estudio cualitativo se investigó al bullying desde la perspectiva de alumnos, docentes, supervisores y padres de familia con un enfoque etnográfico. Por su parte, las investigaciones cuantitativas y mixta centraron su atención en la percepción solamente de los estudiantes en los niveles educativos primaria, secundaria y preparatoria. Lo anterior deja en evidencia la necesidad de estudios cuantitativos con una perspectiva holística que involucre al rol que tienen el resto de los actores del proceso educativo. Asimismo, se observa la carencia de investigaciones en el nivel superior, siendo un área que pudiera brindar información valiosa en el sentido de ser personas que poseen un mayor desarrollo sociocognitivo.

Finalmente, cabe resaltar que se observa que el bullying se evalúa principalmente a la luz de los roles que toman los actores durante la acción de acoso escolar y sobre la prevalencia de los sujetos hacia la violencia u otras conductas agresivas, encontrándose diversos instrumentos para su medición.

Sustento Teórico del Modelo

Como se mencionó previamente en el presente se realiza el diseño de un modelo de evaluación del Bullying para nivel básico a implementarse en una escuela de Educación Primaria ubicada en una zona urbana de la ciudad de Durango. En este sentido, es de suma importancia desarrollar los fundamentos teóricos que dan sustento a la propuesta, por lo que en el siguiente apartado se hace aproximación a la evolución de campo de la evaluación educativa;

posteriormente, se realiza una delimitación conceptual del bullying y sus elementos subsidiarios; para, concluir con el marco normativo que delimita la propuesta del modelo elegido.

Referirse al origen de la evaluación, probablemente, significaría remontarse al punto en que el ser humano comienza a tomar conciencia de su entorno, a este respecto, Salcedo (2010) señala que es común encontrar referencias sobre la necesidad que enfrentaba el hombre primitivo para tomar decisiones para elegir los medios más propicios para su supervivencia. Aunque no se tienen la intención de hacer un análisis tan minucioso, lo anterior, permite dilucidar que la evaluación se ha ido transformando a lo largo del tiempo desde una actividad improvisada e informal hasta una disciplina científica que ha permeado en la mayoría de las actividades humanas incluyendo en la educación.

Izquierdo (2007) arguye, que si bien, no existe un consenso sobre el origen del concepto, la mayoría de los autores coinciden en que es una disciplina joven en la cual han intervenido una gran diversidad de perspectivas, provocando que en el devenir histórico haya tenido diferentes formas de apreciación, usos, objetivos, e, inclusive, metodologías, producto de los diferentes paradigmas que la conciben. No obstante, independiente de lo anterior, se tiene en común que toda evaluación representa un juicio de valor sobre un objeto de análisis, Mora (2004) lo corrobora al citar al Joint Committee on Standards for Educational Evaluation que conceptúan la evaluación como un enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto, lo cual, en palabras de Frola (2008; como se cita en Mejía, 2012) representa uno de los procesos psicológicos más importantes en la capacidad de emitir un juicio, generando una “fuerza positiva que sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes tendientes hacia la mejora” (Mora, 2004, p. 3).

Desde una perspectiva más utilitarista Duque (1993; como se cita en Mora, 2004) define a la evaluación como una fase de control que permite revisar lo realizado, las posibles causas y razones que generaron ciertos resultados para elaborar un nuevo plan, en la medida que presenta antecedentes para el diagnóstico. Al poner los postulados de la evaluación, al servicio de la educación se dio apertura a un área de conocimiento fértil que se concretó en diversos modelos de evaluación educativa, los cuales son dignos de análisis a la luz del paradigma que le dio forma.

En este orden de ideas Mora (2004) señala que existen cuatro generaciones: medición, descriptiva, juicio y constructivista. La generación de la medición incluye el período pretyleriano, la generación descriptiva el período tyleriano, la generación de juicio contempla los periodos de inocencia y realismo y, en la constructivista, se observan los periodos de profesionalismo y autoevaluación.

Mejía (2012) describe que en los siglos XVII y XVIII, las formas de evaluación eran meros mecanismos disciplinarios con fines conductuales, pero al mismo tiempo, de clasificación, categorización y selección acorde a sus habilidades y comportamiento. Lo anterior, era puesto en tela de juicio por teóricos como Rousseau, Kant, Pestalozzi, entre otros que promulgaban un sistema centrado en las necesidades infantiles. Escudero (2003) señala que a finales del siglo XIX se despierta un gran interés por la medición científica de la conducta humana producto de la influencia de la perspectiva positivista dando lugar al surgimiento de una pedagogía positivista en la cual Hoyos (1997; como se cita en Mejía; 2012) percibe un cambio significativo debido a la incorporación de las aportaciones de la filosofía gestando una pedagogía centrada en el niño; pero, también, se fortaleció el desarrollo de pruebas estandarizadas de medición mental para evaluar el rendimiento académico, y, con ello, los medios para clasificación y selección.

A este respecto, Salcedo (2010) narra como en el siglo XIX en Boston se utilizaron las calificaciones obtenidas por los estudiantes como fuente de datos para evaluar la efectividad de las escuelas, pues las pruebas estandarizadas permitían, además, de clasificar hacer una comparativa escolar para toma de decisiones como nombramiento de directores. Es por ello, que Escudero (2003) percibe en estas pruebas, aunque con fines más políticos que pedagógicos, las nociones de los primeros modelos de evaluación, siendo, además, el motivo por el que a esta generación se le reconoció como de la medición o pretyleriana.

Posteriormente, la evaluación educativa encuentra en Tyler un avance significativo. Escudero (2003) señala que él fue el primero en dar una visión metódica superando desde el conductismo de la época, la mera, evaluación psicológica aislada, por ello, se le considera padre de la evaluación educativa al plantear la necesidad de una evaluación científica para perfeccionar la calidad de la educación, al percibir la medición educativa "(...) no como un proceso totalmente distinto de la enseñanza, sino, más bien, como una parte integral de esta (...)" (Tyler, 1951; como se cita en Mejía, 2012, p. 5).

Mora (2004) señala que bajo esta perspectiva pedagógica Tyler presenta un modelo curricular que pone énfasis en la selección y organización del contenido, así como, las estrategias para transmitir la información y evaluar el logro de los objetivos, es decir, desde una perspectiva taylorista, percibe la evaluación como el nivel de logro de los objetivos del programa de estudio. Escudero (2003) enfatiza sobre la importancia de que los objetivos sean cuidadosamente descritos en términos de conductas observables, en clara alusión del conductismo imperante en la época, es por ello, que Mora (2004) señala que este período se conoce como generación descriptiva.

Posteriormente a la segunda guerra mundial e inicios de la década de los cincuenta se da un período que se considera como de inocencia, Escudero (2003) lo describe como una época en la que se extienden las instituciones y servicios educativos, la producción de test estandarizados, el uso de principios estadísticos en el diseño experimental y la aparición de taxonomías de objetivos, sin embargo, es evidente que “prevalecen los principios propuestos por Tyler para la evaluación educativa, centrados en la medición de resultados”.

Así pues, sería hasta la década de los sesenta en el periodo que se denominó de realismo, en el cual se generan nuevas concepciones sobre la evaluación educativa. Al respecto, Salcedo (2010) describe como la desconfianza de la sociedad estadounidense por la perspectiva que los rusos iban delante en la carrera espacial tras el lanzamiento del Sputnik I genera una necesidad de evaluar los proyectos del sistema educativo o en palabras de Escudero (2003) una presión por la rendición de cuentas, debido a la gran cantidad de dinero invertido para subvencionar nuevos programas educativos encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza.

Debido a ello, en Mora (2004) se señala como Cronbach sugiere, que se reconceptualice la evaluación como un proceso consistente en recoger y formalizar información que pueda ayudar a quienes elaboran los currículos, es decir, una generación denominada como de juicio, donde el evaluador trasciende las funciones técnicas de medición del rendimiento académico, así como, de descripción de objetivos, para convertirse en tomador de decisiones en relación con diferentes criterios. Era evidente que la evaluación tendiera a trascender lo pedagógico en dirección hacia lo institucional, por lo tanto, si bien la perspectiva tyleriana de evaluación resulta aplicable, Salcedo (2010) señala que los instrumentos de información estandarizados ya no eran funcionales pues la

perspectiva comenzaba a expandirse hacia la multidimensionalidad. En otras palabras, la evaluación se percibe como un proceso más dinámico Cronbach (1963; como se cita en Escudero, 2003) al respecto concluye que la evaluación usada para mejorar un programa mientras se aplica es mucho más útil que si este ya está concluido. En este mismo sentido Scriven (1967; como se cita en Escudero, 2003) distingue entre una evaluación formativa para evaluar un programa en desarrollo y sumativa para comprobar la eficiencia del programa y su continuidad. Otra reflexión destacable, es la noción de una metaevaluación, es decir, la inclusión de la evaluación de los objetivos planteados es tan importante como la determinación del grado que se alcanzaron.

Salcedo (2010) explica como a partir de la década de los setenta se da una profesionalización de la evaluación como una disciplina con características propias, era de esperarse que se diera un fenómeno expansión producto de ello, el cual, Mateo (1986; como se cita en Escudero, 2003) denominó eclosión de Modelos.

Tabla 1

Modelo conductista eficientista de primera generación

<i>Método/ autor</i>	<i>Finalidad evaluativa</i>	<i>Paradigma dominante</i>	<i>Contenido de evaluación</i>	<i>Rol del evaluador</i>
Consecución objetivos Tyler (1940)	Medición logro objetivos	Cuantitativo	Resultados	Técnico externo
CIPP Stufflebeam (1967)	Información para toma decisiones	Mixto	C (contexto) I (input) P (proceso) P (producto)	Técnico externo
Figura (countenance) Stake (1967)	Valoración resultados y proceso	Mixto	Antecedentes, transacciones, resultados	Técnico externo
CSE Alkin (1969)	Información para determinación de decisiones	Mixto	Centrados en logros de necesidades	Técnico externo
Planificación educativa Cronbach (1982)	Valoración proceso y producto	Mixto	U (unidades de evaluación) T (tratamiento) O (operaciones)	Técnico externo

Fuente: Adaptado de Escudero, (2003).

Escudero (2003) distingue dos épocas con diferencias conceptuales y metodológicas. En primer lugar, se observa un seguimiento a la línea expuesta por Tyler de consecución de metas que se puede observar en la tabla 1, en donde se destaca el modelo *"The countenance model"* de Stake en 1967, de evaluación de efectividad de programas educativos de Metfessel y Michael en 1967, la propuesta

de Hammond en 1983 y el modelo de discrepancia de Provus en 1971, en los cuales, se enfatiza la necesidad de aportar datos sobre la congruencia o discrepancia entre las pautas planteadas y la realidad del aula. En esta misma línea, el autor agrupa los modelos que consideran al proceso evaluativo al servicio de la toma de decisiones, desde una perspectiva más cercana a la de Cronbach, siendo notables el modelo CIPP (contexto, input, proceso y producto) de Stufflebeam et al., en 1971 y el CES dirigido por Atkin en 1969

Tabla 2

Modelos alternativos humanista y holístico de segunda generación

<i>Método/autor</i>	<i>Finalidad evaluativa</i>	<i>Paradigma dominante</i>	<i>Contenido de evaluación</i>	<i>Rol del evaluador</i>
Atención al cliente Scriven (1973)	Análisis de necesidades del cliente	Mixto	Todos los efectos del programa	Evaluador externo de necesidades del cliente
Contraposición Owens (1973), Wolf (1974)	Opiniones para decisión consensuada	Mixto	Cualquier aspecto del programa	Árbitro externo del debate
Crítica artística Eisner (1981)	Interpretación crítica de la acción educativa	Cualitativo	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto • Procesos • Relaciones • Impacto 	Provocador externo de interpretaciones
Evaluación respondente Stake (1976)	Valoración de respuesta a necesidades de participantes	Cualitativo	Resultado de debate total sobre programa	Promotor externo de la interpretación por los implicados
Evaluación holística MacDonald (1976)	Interpretación educativa para mejorarla	Cualitativo	Elementos que configuran la acción educativa	Promotor externo de la interpretación por los implicados
Evaluación iluminativa Parlett y Hamilton (1977)	Iluminación y comprensión de los componentes del programa	Cualitativo	Sistema de enseñanza y medio de aprendizaje	Promotor externo de la interpretación por los implicados

Fuente: Adaptado de Escudero, (2003).

Por otra, parte se percibe una segunda época de modelos alternativos (tabla 2) con diferentes concepciones de evaluación y metodología entre las que destacan la evaluación responsable por Stake en 1975 y 1976, la evaluación democrática de McDonald en 1976, la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton en 1977 y la evaluación como crítica artística de Eisner en 1985.

Escudero (2003) describió que a partir de la década de los ochenta Guba y Lincoln en 1989 ofrecen una alternativa evaluadora que integra el enfoque

respondiente de Stake de 1975 y la epistemología posmoderna del constructivismo donde las demandas de los grupos de interés (*stakeholders*) sirven como foco organizativo de la evaluación. Dobles (1996; como se cita en Mora, 2004) arguye que la cuarta generación los límites y parámetros los construyen las personas que participan en la evaluación, como elemento importante dentro del mismo proceso. Escudero (2003) lo concluyó señalando que las habilidades técnicas, descriptivas y de juez, deben ampliarse con la de interprete de datos cualitativos, historiador, mediador de juicios en un contexto sociopolítico. Fue mediante esta perspectiva que Tobón (2019) realiza una propuesta evaluativa de retroalimentación continua para que los estudiantes aprendan a resolver problemas del contexto desarrollando en el proceso las competencias necesarias para ser funcional en una sociedad del conocimiento, teniendo como base el desarrollo de productos de desempeño en un contexto socioformativo constructivista.

Debido a que el presente documento pretende generar un modelo evaluativo de bullying para nivel primaria, se considera relevante delimitar el término, así pues, si bien, es cierto que el acoso escolar no es un fenómeno nuevo pues tradicionalmente se ha presentado en las escuelas alrededor del mundo desde que se tiene memoria el Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (CEAMEG, 2013) señala que fue en 1973 se llevaron a cabo los primeros estudios sobre el tema por Olweus quien 20 años después acuñaría el término. Así pues, cuando un alumno está expuesto de una forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas propiciadas por otro alumno se da acoso escolar, en palabras de Gómez Nashiki (2013):

El bullying es la intimidación, el abuso, el maltrato físico y psicológico de un niño o grupo de niños sobre otro u otros. Incluye una serie de acciones negativas de distinta índole, como bromas, burlas, golpes, exclusión, conductas de abuso con connotaciones sexuales y, desde luego, agresiones físicas. (p. 845)

Desde la teoría de rasgos Fernández (2013) describe los roles de quienes participan en un acto de bullying, distinguiendo entre agresores, víctimas y observadores. El agresor es aquel que ejerce su poder sobre otros mediante amenazas, insultos, agresiones, intimidaciones, entre otras acciones, para tener la víctima bajo su dominio en el ciclo escolar. En contraparte, la víctima es un individuo del mismo ciclo escolar que por diversas circunstancias suele mostrar inferioridad física, psicológica o social por lo que recibe insultos, agresiones o

amenazas por parte del agresor. Finalmente, los observadores son aquellos que atestiguan un acto de bullying que validan o deslegitiman la conducta en el grupo. Así pues, tales roles interactúan entre sí de diversas maneras, para dar forma al fenómeno del bullying, que si bien, es digno de análisis, la conceptualización realizada es suficiente para el alcance de los fines del proyecto.

En este mismo orden de ideas, para la medición del Bullying existen diversos instrumentos tales como encuestas, entrevistas estructuradas listas de chequeo, cuestionarios con preguntas abiertas, test y escalas multidimensionales, todos con la finalidad de crear estrategias para la intervención de la problemática en el contexto escolar, algunos de los más relevantes según Vera et al., (2016):

- Escala de actitudes ante la agresión social.
- Escala de Agresión entre Pares (Bullying).
- Cuestionario situación de bullying en el ámbito familiar y en la escuela.
- Cuestionario para la exploración del bullying- CEBU.
- Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales- CIMEI.
- Escalas de Agresión y Victimización.
- La Escala de Violencia entre Pares de Spelage.
- Cuestionario de Intimidación Escolar- CIE-A.
- Cuestionario de Secundaria de Maltrato entre Iguales por abuso de Poder- MIAP.
- Test Bull-S.
- Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire.
- Adolescent Peer Relations Instrument-Bullying.

Finalmente, cabe resaltar que a nivel internacional y nacional existe un referente normativo que pretende erradicar el bullying y que debe mencionarse. CEAMEG (2013) describe como en mayo de 2002 la comunidad internacional, incluyendo México, firmaron la declaración y plan de acción: un mundo apropiado para los niños, donde, uno de los puntos prioritarios es la educación de calidad para una infancia libre de violencia.

Por su parte, en el marco legal mexicano CEAMEG (2013) señala que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 1º prohíbe toda discriminación por razón de origen, género, edad, discapacidad, condición social, salud, religión, opinión, preferencia, estado civil y cualquier otra que atente contra la dignidad humana. Por su parte, el artículo 3º expresa que el derecho a

la educación se debe dar en un armónico de lucha contra los prejuicios, respeto y tolerancia, derechos que se verían trasgredidos al ejercer el acoso escolar. Por ello, la Ley General de educación en su artículo 7º, fracción VI señala que se debe propiciar una cultura de la paz y la no violencia y en su artículo 8º indica que se debe luchar contra estereotipos y cualquier forma de violencia. Finalmente, la Ley de Educación del estado de Durango se sujeta a lo antes mencionado, con base en el artículo 9, que, además, en su fracción IV indica que las escuelas deben promover una cultura de paz, libre de cualquier maltrato físico, psicológico o verbal.

Estructura del modelo evaluación

Enseguida, se presentan cada una de las partes que conforman el Modelo de Evaluación del Bullying en Educación Primaria (BEP):

Objetivos del modelo

- a) Analizar los tipos de problemas de contexto que influyen en el bullying, en el autoestima y rendimiento académico de los alumnos.
- b) Recolectar la información necesaria para incorporar a los alumnos que presentan conductas disruptivas con sus compañeros de grupo de una manera armónica a través de diversas estrategias que le permitan convivir, para que los otros niños vivan sin temor.
- c) Validar la efectividad del programa para realizar las mejoras pertinentes.

Metas

- a) Aplicar dos instrumentos de evaluación de bullying a los alumnos y padres de familia para detectar alumnos que padecen de alguna violencia en la escuela.
- b) Dar seguimiento al 100% de los estudiantes identificados y observar su evolución durante el ciclo escolar
- c) Evaluar los dos instrumentos para comprobar la validez en el desarrollo del programa de Acoso Escolar aplicado en alumnos y padres de familia durante su aplicación en el modelo de evaluación.

Destinatarios

Este modelo de evaluación se aplicará en una institución de nivel básico, llamada Escuela Primaria "Gral. Francisco Villa" está ubicada en la zona sur de la Ciudad de Durango, en la calle 1º de mayo #108 de la colonia Francisco Villa. En diversos grupos, seleccionando 150 alumnos y 15 maestros durante el primer

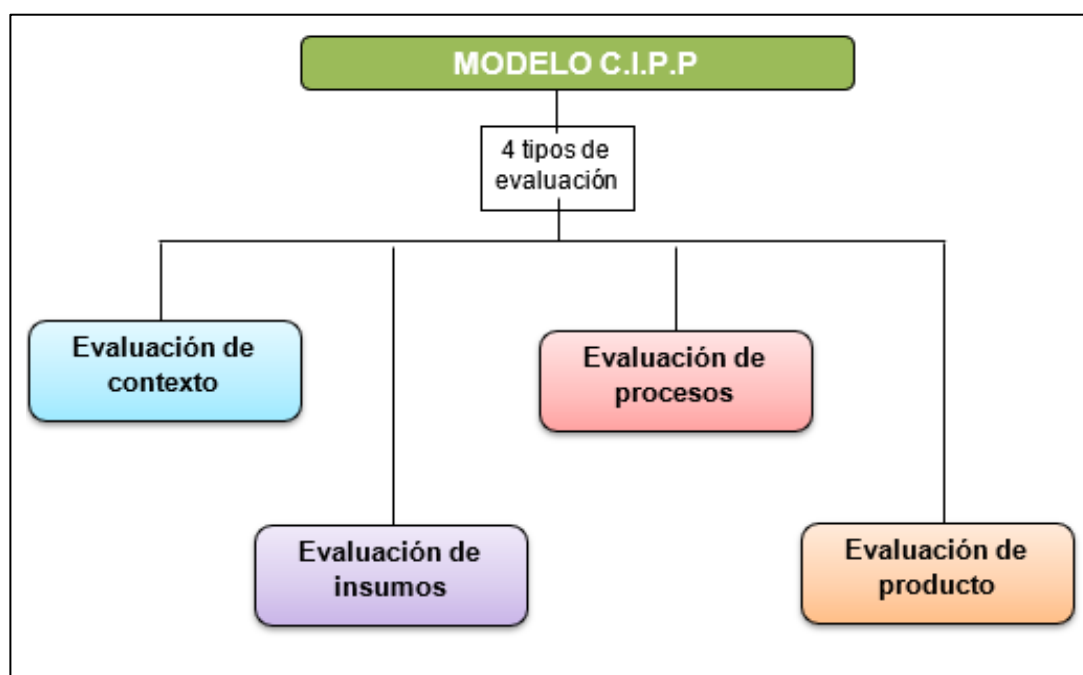
trimestre del ciclo escolar 2021-2022. Además, se debe mencionar a los padres de familia y autoridades involucradas quienes emplearan la información obtenida para sus fines particulares.

Actividades

Para el desarrollo de las actividades se pretende utilizar el modelo de evaluación de Stufflebeam CIPP (1966) que se caracteriza por emplear un método mixto, con un aporte cuantitativo porque se apoya en mediciones para hacer las evaluaciones: pero, además un aporte cualitativo porque busca describir e interpretar el fenómeno de análisis. A continuación, se describen sus principales cualidades en apreciación de Bauselas Herreras (2003) que precisa cuatro niveles de evaluación (ver figura 1):

Figura 1

Modelo Contexto, Insumo, Proceso y Producto de Stufflebeam



1. Evaluación de contexto: identificar la población del estudio, valorar sus necesidades y diagnosticar problemas, consiste en identificar los defectos y las virtudes de algún objeto. Trata de identificar las características del entorno en el cual el programa de orientación se va a llevar a cabo; Responde a la pregunta; ¿qué necesitamos hacer?". Cuenta con los siguientes elementos:

Finalidades:

- Definir las características y parámetros del entorno donde se desarrolla el programa.
- Determinar las metas generales y los objetivos específicos.
- Identificar y diagnosticar los problemas u obstáculos que pudieran impedir el logro de metas y objetivos.

Cometidos:

- Definir el entorno, tanto real como deseado.
- Definir las necesidades no satisfechas y las nuevas oportunidades.
- Diagnosticar los problemas u obstáculos.

Metodología: incluye entrevistas, reuniones e informes.

- Análisis conceptual para definir los límites del entorno en donde desarrollamos el programa.
- Estudios empíricos para definir las necesidades no satisfechas y las nuevas oportunidades.
- Juicio por parte de expertos y clientes sobre las metas y objetivos que deseamos alcanzar.

2. Evaluación de insumos: valora la capacidad del sistema, las estrategias, sus alternativas, los procedimientos y los presupuestos, es utilizada para determinar cómo se utilizan los recursos disponibles para satisfacer las metas y objetivos del programa. La principal orientación de una evaluación de entrada es ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios. Trata de responder a la pregunta ¿podemos hacerlo? Tiene como propósito ayudar a considerar estrategias de programas alternativos. Cuenta con los siguientes elementos:

Finalidades:

- Diseñar un programa para satisfacer los objetivos.
- Determinar los recursos que necesitamos utilizar en el programa.
- Establecer si los recursos humanos y materiales son los adecuados para llevar a cabo el programa.

Cometidos:

- Desarrollar un plan de acción para el programa a través del análisis de diversas estrategias de intervención.

- Desarrollar un plan de implementación del programa que considere el tiempo, los recursos y los obstáculos a superar.

Metodología:

- Se basa en una revisión del estado de la práctica con respecto a la satisfacción de las necesidades específicas, la valoración de estrategias de soluciones potencialmente aceptables, la escucha del personal para que exprese su interés para poder hacer una estimación realista de los recursos y barreras que serán necesarios abordar durante el proceso de designación de la solución.
3. Evaluación de procesos: Identifica o pronostica, durante el proceso los defectos de la planificación, pues, proporciona información sobre la eficacia y la eficiencia de las estrategias del programa es una comprobación continua de la realización de un plan. Cuenta con los siguientes elementos:

Finalidades:

- Persigue proporcionar la información necesaria para determinar si el programa llevado a cabo sería aceptado tal cual o corregir aquellos aspectos que no han funcionado.

Cometidos:

- Identificar las discrepancias existentes entre el diseño final establecido y la implementación real efectuada.
- Identificar los defectos en el diseño o plan de implementación.

Metodología:

- Una persona es asignada exclusivamente para que desempeñe el rol de evaluador.
 - Esta persona supervisa y establece un registro de las condiciones del entorno, los elementos del programa tal y como realmente ocurrieron, los obstáculos y los factores no revistos.
 - Esta persona proporciona una retroalimentación sobre las discrepancias y los defectos del programa a los que tiene que tomar las decisiones finales.
4. Evaluación del producto: Recopilación de descripciones y juicios de los resultados. Tiene como objetivo valorar, interpretar y juzgar los logros que ha alcanzado un programa, averiguando hasta qué punto se han

satisfecho las necesidades de un grupo al que se le pretendía servir, significa valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. Tiene los siguientes elementos:

Finalidades:

- Recoger información que nos permita analizar si los objetivos específicos que nos habíamos propuesto alcanzar en nuestro programa se han logrado o no, con el fin de tomar determinadas decisiones de reciclaje.

Cometidos:

- Desarrollar el diseño de investigación a utilizar en el programa.
- Los datos relevantes se recogidos a intervalos de tiempo durante y después del programa.

Metodología:

- El estudio de casos
- El análisis tiempo / costo.

Utiliza la evaluación formativa y sumativa para cada uno de estos tipos de evaluación.

Finalmente, cabe resaltar que en lo general la metodología de Stufflebeam planeta 4 niveles:

- Declinación: Define los objetivos, se formulan preguntas y se delimitan decisiones.
- Obtención de información: Diseño y aplicación de instrumentos, para el procesamiento estadístico de los resultados:
- Análisis de la información: La interpretación de datos y análisis de la información.
- Aplicación de la información: Comunicación de la información.

Instrumentos por utilizar

El presente modelo de evaluación tiene la finalidad de recolectar la información necesaria acerca del Bullying en la escuela primaria, para ello, en primera instancia se analizará el contexto mediante el uso de los test de análisis socioeconómico que se realizan en los planteles al inicio del ciclo, lo cual, permitirá tener un input relevante para diagnosticar al grupo antes de estar en el aula. Posteriormente, durante el inicio del periodo escolar se realiza el uso del instrumento BULL-S: Test de evaluación de la agresividad entre escolares Forma

P (profesores y Forma A (alumnado), además, una encuesta para padres y durante la clase un guion de observación que permitirá realizar la evaluación del proceso conforme al modelo elegido.

El BULL-S: Test de evaluación de la agresividad entre escolares, es una herramienta que permite la detección temprana de Bullying, así como alumnos que presentan situaciones de riesgo como: victimizados, rechazados y aislados. Se ha utilizado ampliamente y sus resultados pueden aportar información valiosa para la intervención y prevención del Bullying. Persigue 3 objetivos fundamentales:

- 1) Analizar las características socio afectivas del grupo entre iguales.
- 2) Detectar las situaciones de abuso entre los escolares y los sujetos implicados.
- 3) Elementos situacionales.

La metodología del test BULL-S es sociométrica por medio de la técnica peer nomination, analizando la estructura interna del aula definiéndola con los criterios siguientes: agresividad- victimización, aceptación – rechazo y la observación de determinadas características personales de los alumnos implicados, tiene dos formas según Cerezo y Méndez (2006, p. 2):

- **Forma P (profesores):** recoge las siguientes variables: 1) elegido; 2) rechazado; 3) débil; 4) cruel; 5) fuerte; 6) cobarde; 7) agresivo; 8) víctima; 9) provoca y 10) manía.
- **Forma A (alumnos):** variables sociodemográficas (sexo, edad, procedencia y repetición de curso) e incluye ítems relativos a tres dimensiones:
 - **Dimensión 1.-** Son variables acerca de la posición social de cada uno de los miembros del grupo y su estructura socio - afectiva en conjunto. Tiene 4 ítems: elegido, rechazado, expectativa del ser elegido y expectativa de rechazarse.
 - **Dimensión 2.-** son variables como agresión – victimización, aquí se distinguen los perfiles asociados a la víctima y al agresor. Tiene 6 ítems: fuerte, cobarde, agresivo, víctima, provoca y manía.
 - **Dimensión 3.-** Son variables afectivas y situaciones: aspectos, circunstancias, situaciones o afectivos de una dinámica de Bullying. Tiene 5 ítems: forma, lugar, frecuencia, valoración de la situación y seguridad percibida en el centro educativo.

Con los análisis estadísticos se hace constatar la validades y fiabilidad de esta prueba.

Tabla 3

Test BULL-S: Test de evaluación de la agresividad entre escolares Forma A.

Nombre: _____ Edad: _____
Fecha: _____ Curso _____ Centro: _____
Instrucciones: Las cuestiones siguientes ayudarán a tu profesor/a a entender mejor como veis el ambiente que os rodea. Estas preguntas se refieren a CÓMO VES A TUS COMPAÑEROS/AS Y A TI MISMO/A EN CLASE. Tus respuestas son CONFIDENCIALES.
CUESTIONARIO
Responde a cada pregunta escribiendo, COMO MAXIMO, TRES NOMBRES de compañeros/as de tu clase POR ORDEN DE PREFERENCIA, que mejor se ajusten a la pregunta.
<p>1. ¿A quién elegirías compañero/a de grupo de clase?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>2. ¿A quién NO elegirías compañero/a?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>3. ¿Quiénes crees que te elegirían a ti?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. ¿Quiénes crees que NO te elegirían a ti?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>5. ¿Quiénes son los/as más fuertes de la clase?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p>

3. _____

6. ¿Quiénes actúan como un/a cobarde o un bebé?

1. _____

2. _____

3. _____

7. ¿Quiénes maltratan o pegan a otros/as compañeros/as?

1. _____

2. _____

3. _____

8. ¿Quiénes suelen ser las víctimas?

1. _____

2. _____

3. _____

9. ¿Quiénes suelen empezar las peleas?

1. _____

2. _____

3. _____

10. ¿A quiénes se les tiene manía?

1. _____

2. _____

3. _____

Señala la respuesta más adecuada POR ORDEN de preferencia (1º, 2º, etc.)

11. Las agresiones suele ser:

Insultos y amenazas Maltrato físico Rechazo Otras: _____

12. ¿Dónde suelen ocurrir las agresiones?

En el aula En el patio En los pasillos Otras: _____

Ahora señala SÓLO UNA RESPUESTA

13. ¿Con qué frecuencia ocurren las agresiones?

Todos los días 1-2 veces por semana Rara vez Nunca

14. ¿Crees que estas situaciones encierran gravedad?	<input type="radio"/>	Poco o nada	<input type="radio"/>	Regular	<input type="radio"/>	Bastante	<input type="radio"/>	Mucho
15. ¿Te encuentras seguro/a en el centro escolar?	<input type="radio"/>	Poco o nada	<input type="radio"/>	Regular	<input type="radio"/>	Bastante	<input type="radio"/>	Mucho
¡GRACIAS POR TU COLABORACION!								

Fuente: adaptado de Cerezo y Méndez, (2006).

Tabla 4

Test BULL-S: Test de evaluación de la agresividad entre escolares Forma B.

Centro: _____ Curso: _____ Fecha: _____
Área que imparte: _____
Ejerce la tutoría del grupo: _____
Instrucciones: Sus respuestas a las siguientes preguntas contribuirán a un mejor conocimiento de los alumnos, sus relaciones y amistades dentro del grupo-clase
CUESTIONARIO
Responda a cada pregunta escribiendo, COMO MAXIMO, TRES NOMBRES.
<p>1. ¿Quién es querido/a por todos/as?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>
<p>2. ¿Quién tiene muy pocos/as amigos/as?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>
<p>3. ¿Quién intenta ser "la mascota" del profesor/a?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>
<p>4. ¿Quién es el/la más fuerte de la clase?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>
<p>5. ¿Quién es cruel y hace burlas de los/as otros/as?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p>

	3. _____
6.	¿Quién suele comportarse como un/a cobarde o un bebé? 1. _____ 2. _____ 3. _____
7.	¿Quién suele maltratar o pegar a otros/as compañeros/as? 1. _____ 2. _____ 3. _____
8.	¿Quién suele ser la víctima? 1. _____ 2. _____ 3. _____
9.	¿Quién suele empezar las peleas? 1. _____ 2. _____ 3. _____
10.	¿A quién se le tiene manía? 1. _____ 2. _____ 3. _____
¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!	

Fuente: Adaptado de Cerezo y Méndez, (2006).

Sistema de seguimiento del modelo de evaluación

Para el análisis y sistematización de la información se dará respuesta a los siguientes planteamientos.

¿Para qué queremos hacer esta evaluación?

Este modelo pretende lograr un proceso de construcción de competencias emocionales, una identidad personal y competencias sociales, para que los alumnos asuman compromisos éticos que se vinculan con su desarrollo social y personal, adquiriendo valores de solidaridad y respeto para que de esta manera se reduzcan en gran medida las situaciones de conflicto que se presentan en el aula, mejorando con la convivencia escolar, mejorando el desempeño escolar en

el salón, lo anterior, promovido por el modelo BEP que permite obtener información y dar seguimiento a los estudiantes en aras de lograr un aula libre de violencia.

¿Qué experiencia(s) queremos evaluar?

El objetivo de este trabajo es la evaluación del bullying en la escuela primaria, en una zona de la ciudad de Durango, para ello se seleccionó el modelo de CIPP de Stufflebeam, que tiene la finalidad de evaluar necesidades, oportunidades y problemas con el propósito de establecer un programa para su mejoramiento, a través de un seguimiento continuo de los 4 momentos de evaluación: Del contexto, de entrada, de procesos y de producto.

¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar?

El propósito del presente modelo es poder sistematizar un proceso continuo de detección, prevención y erradicación del bullying en consideración de las ventajas proporcionadas por momentos de evaluación señalados por el modelo CIPP, generando un modelo dinámico y continuo, puesto, que la información obtenida del contexto y los productos finales obtenidas tras las evaluaciones realizadas servirán de inputs que brindan información valiosa para perfeccionar la evaluación del proceso y lograr los objetivos planteados.

¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?

En consideración que el bullying es el concepto principal que da sustento al modelo BEP, es preciso dar un seguimiento oportuno a la evolución en la forma en que la comunidad científica lo investiga, de manera tal, que las metodologías empleadas permitan incorporar medios de recolección de datos y análisis que sean pertinentes para seguir fortaleciendo el modelo. Prueba de ello, fue la revisión bibliográfica realizada cuyos hallazgos brindaron información importante para la elaboración de la propuesta de evaluación del bullying.

Por otra parte, los modelos evolutivos se vuelven más dinámicos y complejos considerando perspectivas más amplias en alusión a modelos holísticos, los cuales, si bien, son de relevancia, sin embargo, el concretarlos en actividades concretas sigue resultando complicado. No obstante, es fuente de información relevante para mantener la vigencia de las acciones propuestas.

Finalmente, existen dos fuentes de información adicional que no se deben descartar. En primer lugar, la normativa internacional, nacional y estatal en materia de bullying que debe establecer los límites de lo que se puede hacer en los modelos evaluativos empleados. Por otra parte, los destinatarios finales de la

información señalados anteriormente, quienes al ser los usuarios finales de lo realizado retroalimentan las acciones observando puntos de mejora.

¿Qué procedimientos vamos a seguir?

En consideración a los momentos de evaluación propuesto por el modelo CIPP se proponen las siguientes actividades:

1. Evaluación de contexto:

Actividades: aplicación de los exámenes de análisis de contexto a padres de familia y sistematización de datos.

Responsable: autoridad educativa

Usuario de la información: docentes y autoridad educativa

Período: agosto de 2021

2. Evaluación de inputs:

Actividades: análisis de información de contexto, análisis de informes de período anterior (en caso de existir) y aplicación de exámenes Bull-S para detección de roles.

Responsable: docentes

Usuario de información: docentes, padres de familia y autoridad educativa

Período: agosto de 2021

3. Evaluación de procesos:

Actividades: seguimiento del proceso mediante obtención cualitativa de información.

Responsable: docentes

Usuario de información: docentes, padres de familia y autoridad educativa

Período: septiembre - diciembre de 2021

4. Evaluación de productos:

Actividades: Elaboración de informes finales de alumnos con rol agresor y víctima y evaluación de los logros del programa.

Responsable: docentes

Usuario de información: docentes, padres de familia y autoridad educativa

Período: enero 2021

Consideraciones Finales

En un problema de Bullying (Acoso escolar), influyen muchos factores en donde principalmente se ven involucrados los miembros de la familia, ya que ellos influyen en la formación de la conducta de los alumnos, es ahí en donde los niños tienen su primer encuentro a conductas de violencia, por lo cual se va

convirtiéndolo en una forma normal de vivir, provocando que las manifestaciones de violencia que se da en los padres contribuyen a desarrollar conductas similares en los hijos.

Al trabajar con el modelo de evaluación CIPP de Daniel Stufflebeam (año) en sus etapas de evaluación contexto, entrada, proceso y producto, se permite escoger bajo que perspectiva deseamos evaluar para obtener finalmente el logro de los objetivos propuestos. Esta evaluación es aplicada en una realidad educativa, en donde se aplican instrumentos de evaluación para poder entenderla e incidir en ella. Así pues, al utilizar las etapas del diseño metodológico se observa que elementos pueden ser cambiados por otros que den un mejor resultado, ya que todo programa, aunque este bien diseñado y aplicado siempre se puede mejorar.

Referencias

- Acero Cifuentes, Y. R. (2014). *Evaluación de Bullying y su relación con los estilos de afrontamiento utilizados por los estudiantes de las escuelas de formación de la Policía Nacional: Tesis de Maestría*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia Facultad de Psicología .
- Arce, R., Velasco, J., y Mercedes Fariña, F. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, vol. 5, núm. 1, enero-junio, 71-104.
- Bausela Herreras, E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 14 Núm. 2, 361-374.
- Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género. (2013). *Marco jurídico del acoso escolar (Bullying)*. México: Cámara de Diputados.
- Cerezo, F., y Méndez, I. (2006). Test Bull-s: programa informático de evaluación de la agresividad entre escolares. *25 Años de Integración Escolar en España*, 1-7.
- Chávez-Becerra, M., y Aragón-Borja, L. (2017). Habilidades sociales y conducta de bullying. *Revista digital internacional de psicología y ciencia social*, 3(1), 21-31.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1), 11-43.

- Estevez, C., Carrillo, A., y Gómez, M. (2018). Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria. *International journal of developmental and educational psychology*, 1(1), 226-239.
- Fernández, M. (2013). *Estudio de los roles en el acoso escolar: Adopción de perspectivas e integración en el aula*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Galán, C., y Brunet, Y. (2019). Bullying: Detección mediante el test sociométrico y prevención a través de experiencias basadas en el método socioafectivo. *Revista Electrónica Educare*, vol. 23, núm. 3, 44-68.
- Gómez Nashiki, A. (2013). Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 58, 839-870.
- Hidalgo-Rasmussen, C., y Hidalgo-San Martín, A. (2015). Violencia e inseguridad contextual percibida y roles en bullying en escolares mexicanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 13(2), 767-779.
- Izquierdo, B. (2008). De la evaluación clásica a la evaluación pluralista. Criterios para clasificar los distintos tipos de evaluación. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 16(2), 115-134.
- Lara-Ros, M., Rodríguez-Jiménez, T., Martínez-González, A., y Piqueras, J. (2017). Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de educación primaria. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 4(1), 59-64.
- Magaz, A. M., Chorot, P., Santed, M. A., Valiente, R. M., y Sandín, B. (2016). Evaluación del bullying como victimización: Estructura, fiabilidad y validez del Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21, 77-95.
- Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 27-46.
- Mendoza, B., y Maldonado, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *Ciencia Ergo Sum*, 24(2), 109-120.
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2), 1-28.
- Ortega Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying: validación española del EBIP-Qy del ECIP-Q. *Psicología Educativa* 22, 71-79.

- Salcedo, H. (2010). La evaluación educativa y su desarrollo como disciplina y profesión: presencia en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 31(89), 331-378.
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e insumos*. Mount Dora (USA): Kresearch.
- Vera Giraldo, C., Vélez, C., y García Gracia, H. (2016). Medición del bullying escolar: Inventario de instrumentos disponibles en idioma español. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 1-16.

Modelo de Evaluación del Índice de Atención a la Diversidad A Través de Prácticas Inclusivas

Luz María Del Pilar Vergara Montelongo

luz_vergara_20@anglodurango.edu.mx

José Cruz Chuca Aguilar

jose_chuca_20@anglodurango.edu.mx

Antonio Herrera Montes

antonio_herrera_20@anglodurango.edu.mx

Mario Avilés López

mario_aviles_20@anglodurango.edu.mx

Estudiantes del Doctorado en Ciencias de la Educación por el IUNAES

Resumen

Las evaluaciones educativas tienen sus orígenes desde hace varias décadas en distintos países, en organismos internacionales como la UNESCO y la UE (Unión Europea). Se han planteado diferentes propuestas para analizar la calidad de los centros de educación y que han sido un referente o punto de partida para muchos modelos de evaluación en el resto del mundo. Sin embargo, el enfoque de evaluación para la diversidad y la inclusión educativa ha cobrado relevancia apenas en los últimos años. La atención a la diversidad y el desarrollo de las potencialidades de los alumnos, sobre todo en educación básica es ahora un aspecto que busca cambiar la cultura educativa de grupos homogéneos a una centrada en el principio de Educación para Todos. Tanto las leyes como el Plan y Programas de Estudio, emitidos por la Secretaría de Educación Pública contemplan los criterios de diversidad e inclusión y se entiende que estos conceptos no pueden existir de manera independiente. Entonces surge la pregunta clave: ¿En qué medida las escuelas de educación básica favorecen prácticas inclusivas? Mediante la aplicación de éste modelo se busca responder a dicho cuestionamiento y al mismo tiempo ofrecer la oportunidad a los centros educativos de reflexionar sobre sus prácticas inclusivas.

Palabras clave: Evaluación, Diversidad, Inclusión educativa, Indicadores, Modelo

Evaluation Model of the Index of Attention to Diversity Through Inclusive Practices

Abstract

Educational evaluations have their origins for several decades in different countries, in international organizations such as UNESCO and the EU (European Union). Different proposals have been put forward to analyze the quality of education centers and they have been a reference or starting point for many evaluation models in the rest of the world. However, the assessment approach for educational diversity and inclusion has only gained relevance in recent years. Attention to diversity and the development of the potential of students, especially in basic education, is now an aspect that seeks to change the educational culture of homogeneous groups to one centered on the principle of Education for All. Both the laws and the Study Plan and Programs, issued by the Ministry of Public Education contemplate the criteria of diversity and inclusion and it is understood that these concepts cannot exist independently. The key question then arises: To what extent do schools of basic education favor inclusive practices? Through the application of this model, it is sought to respond to this questioning and at the same time offer the opportunity to educational centers to reflect on their inclusive practices.

Keywords: Evaluation, Diversity, Educational inclusion, Indicators, Model

El Modelo de Evaluación propuesto pretende poner de manifiesto el grado en que una escuela está desarrollando o no prácticas inclusivas que favorezcan la atención de las características individuales de sus alumnos.

Se diseñó un instrumento con preguntas concretas, las cuales buscan recabar información que refleje si el docente está desarrollando su ejercicio profesional en favor de la diversidad y la inclusión educativa. Éste modelo contempla el ámbito de aula escolar que concierne directamente al maestro en su práctica y se decide de esta manera porque el primer contacto y diagnóstico de los temas de diversidad e inclusión, lo vive directamente el docente quien es el mediador de todas las acciones que responden al proceso educativo de los alumnos.

El modelo propuesto sigue una lógica que atiende a los modelos que se describen en las metodologías, que parte de la observación de una necesidad global, para de ahí metas y estrategias de intervención centradas en las características y necesidades de la población heterogénea a que atiende.

El modelo contempla un instrumento que permite la obtención de información cuantitativa, generando indicadores que ponen de manifiesto un resultado concreto que refleja si se cumple con los criterios del aula diversificada o bien, impulse a los docentes en la toma de decisiones que permitan alcanzar esas metas.

La estructura del modelo, parte de un análisis de antecedentes que se describen en el siguiente apartado, en donde se hace una revisión desde modelos generales de evaluación nacionales e internacionales y cómo han ido evolucionado hasta llegar a modelos que plantean la inclusión educativa como tema central.

Referente al sustento teórico se analizan las principales metodologías en la construcción de modelos de evaluación educativa sobre las cuales se basa el diseño del instrumento mediante el análisis de un instrumento cuantitativo aplicado a los actores seleccionados, el instrumento se detalla más adelante con cada uno de los ítems para ser contestados mediante una escala Likert sencillos y fáciles de comprender por el objeto de estudio y una vez determinados los resultados es importante dar seguimiento a las acciones propuestas.

Se propone que el seguimiento se da mediante reuniones de análisis en el colectivo docente con el objetivo de evaluar los avances y aplicarlo cuando menos en tres ocasiones durante el ciclo escolar.

Antecedentes

En la literatura actual es posible encontrar diversos estudios relacionados con la atención que en los centros educativos se le otorga a la diversidad en las aulas, al respecto Sevillano et al. (2019) realizaron un estudio en España con el propósito general de conocer las medidas de atención a la diversidad que, de acuerdo con los profesores se están aplicando en los centros educativos de educación infantil y primaria, con la intención de que se aprovechen en otras regiones del país. En este estudio se trabajó con una metodología cuantitativa incluyendo la creación y validación de un cuestionario con el que se realizaron análisis descriptivos y de varianza.

Los resultados obtenidos indican que el alumnado con necesidades más frecuentes en las aulas de educación primaria es el que tiene dificultades de aprendizaje, y las medidas de atención a la diversidad que más se planifican en los centros son el apoyo en el grupo ordinario y especializado. Se concluye que, con base en los resultados obtenidos, son necesarias políticas educativas que mejoren los procesos para una educación más inclusiva.

Cornejo, C. (2019) se da a la tarea de analizar las respuestas educativas en la atención a la diversidad que plantean 92 profesionales especialistas de apoyo que se desempeñan en 30 establecimientos educativos públicos de Chile y que forman parte del Programa de Integración Escolar.

El tipo de investigación fue cuantitativa de diseño descriptivo, no experimental y transeccional, utilizando la técnica de la encuesta y el análisis de los datos a través de estadígrafos descriptivos y frecuencias.

Los resultados obtenidos muestran que los profesionales de apoyo perciben la variable contexto de manera positiva, y reconocen una desvinculación de las unidades educativas con instituciones externas como centros de apoyo en la atención a la diversidad. Los hallazgos encontrados no se relacionan directamente con la mejora de los aprendizajes y la disminución de estudiantes que participan en los programas de integración escolar.

Begué Panzarini A. (2018) en su investigación plantea como objetivos conocer y analizar las posibles diferencias que pudieran existir entre el discurso explícito de aceptación del modelo de educación inclusiva y la práctica concreta entre maestros y profesores, así como analizar si las percepciones creencias y actitudes docentes respecto al fenómeno de la diversidad y de las Necesidades

Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) facilitan u obstaculizan la implementación de prácticas inclusivas en las escuelas e institutos.

Se obtiene como resultado que los maestros y profesores acuerdan, desde el discurso explícito, con los valores y principios de la escuela inclusiva, aunque encuentran limitaciones para llevarla a la práctica en el aula, así como sus percepciones, creencias y actitudes, actúan como facilitadores de las prácticas inclusivas en los centros educativos. Por otro lado, los padres de familia de los alumnos con NEAE reconocen actitudes negativas en los docentes de sus hijos frente a la diversidad en las aulas, dificultando la correcta inserción de sus hijos en la escuela ordinaria.

El Sistema Internacional de Indicadores de la Educación (INES), promovido por el Centro para la Investigación e Innovación Educativa, organismo que depende de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico(OCDE) busca identificar y desarrollar indicadores, combinando el esfuerzo de estadísticos y evaluadores de la educación (Ibañez, 2004), se basa en los temas de: atención a la primera infancia, educación de los adultos, graduados y la movilidad internacional, en lo que respecta al primero de ellos “atención a la primera infancia “se basa en el procesado datos sobre el desempeño de los sistemas educativos en varios países (Lavela, 2012). Desarrollando indicadores para: monitorear los resultados de aprendizajes en los alumnos, resultados económicos y sociales de los sistemas, su estructura y procesos.

La estrategia de Lisboa y objetivos europeos para 2010 en educación y formación (de la unión europea), establecieron treinta y tres indicadores para medir la eficacia de objetivos para lograr la calidad de la educación, en 2007 después de una redefinición de objetivos en el Consejo de Ministros de la Unión Europea determinaron dieciséis indicadores clave, en el cual se destaca el número nueve que se refiere a: educación de los alumnos con necesidades especiales (Lavela, 2012),

Lavela también menciona en su documento el Sistema de Indicadores Educativos de los Estados Unidos Mexicanos, elaborado por la Secretaría de Educación Pública y el Instituto nacional para la Evaluación Educativa, se proponen un total de 23 indicadores agrupados en cuatro áreas y ocho dimensiones, en el que se aprecia la ausencia de factores de inclusión o atención a la diversidad; es un estudio de orden cuantitativo, poco aplicable en la evaluación de centros educativos.

Arnaiz, P. & Guirao, J. M. (2015) presentan el diseño, depuración y validación del instrumento Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (ACADI). El instrumento busca promover una atención a la diversidad que sea eficaz en alumnos de Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Este trabajo parte del modelo de Educación Inclusiva. Para este proceso de diseño, depuración y validación partieron del Sistema de Indicadores para Diseñar un Instrumento para medirlo. El proceso de validación implicó dos fases: el estudio de la validez de contenido a través de la participación de dieciocho jueces; y el análisis de la fiabilidad del instrumento mediante su pilotaje en centros educativos de la Región de Murcia. Finalmente confirman que el instrumento es válido y fiable para llevar a cabo la autoevaluación en los centros escolares promoviendo la reflexión colectiva para el desarrollo de planes de mejora que favorezcan culturas educativas más inclusivas.

Andrés Escarbajal Frutos; Pilar Arnaiz Sánchez; Ana Giménez Gualdo (2015) llevan a cabo un estudio en cinco centros escolares, con el propósito de evaluar desde la mirada de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria las fortalezas y debilidades en el proceso educativo para el diseño de propuestas de mejora educativa. Fue un estudio cuantitativo no experimental de corte descriptivo observándose como variables influyentes en el proceso educativo la planificación y organización de la enseñanza, implicación activa del alumnado e interacción entre los alumnos. Se utilizó el instrumento ACADI para la recogida de la información dimensión C referida al Proceso Educativo, aplicado a 97 docentes de centros públicos de la Región de Murcia.

En los resultados encontraron que las mayores fortalezas son que los docentes respetan los estilos de aprendizaje, planificación y organización de la enseñanza, implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje, evaluación tolerante, organización de la acción tutorial, interacción entre los alumnos, y relaciones centro-contexto social. Las mayores dificultades encontradas son la atención a los ritmos de aprendizaje y a las características del alumnado, elementos que muestran los puntajes más bajos en todos los centros escolares.

Pilar Arnaiz Sánchez; Andrés Escarbajal Frutos, Carmen María Caballero García (2017), llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue analizar cuáles son los elementos del contexto escolar que dificultan o facilitan el proceso de inclusión educativa en tres centros de Educación Infantil y Educación Primaria del Municipio de Murcia. El instrumento para la recogida de la información fue el

cuestionario "Contexto Escolar" tomado del instrumento ACADI (Arnaiz y Guirao, 2015).

Los resultados encontrados fueron más fortalezas que debilidades. Estas debilidades se refieren primordialmente a la política institucional de formación del profesorado, a las posibilidades de modificar el horario y a la flexibilidad y polivalencia del espacio. Por otro lado, la aplicación de la prueba estadística ANOVA les arrojó pocas diferencias significativas en cuanto a los distintos centros participantes, mientras que las diferencias en cuanto a la función de los diferentes órganos educativos fueron bastante significativas. Finalmente, la prueba estadística Post-Hoc Scchefé mostró diferencias significativas entre los docentes de Educación Infantil y los de otros centros educativos.

María Luz Giovanna Suárez Huamá (2018) plantea que el propósito de esta investigación fue determinar la relación existente entre las variables, la actitud docente y la evaluación de la educación inclusiva en instituciones públicas de Chaclacayo, 2018. Es un estudio de tipo cuantitativo no experimental de corte descriptivo – correlacional.

La muestra se aplicó a 205 docentes de diferentes Instituciones Públicas del distrito de Chaclacayo. Para la recolección de la información se utilizó como instrumento el cuestionario aplicándose uno de 21 ítems para la variable actitud docente y uno de 45 ítems para la variable educación inclusiva, siendo estos instrumentos ya validados por sus respectivas tesis. Se aplicó la prueba de Rho de Spearman para encontrar la relación entre variables. Los resultados obtenidos mostraron que existe relación entre la actitud docente y la evaluación de la educación inclusiva en las instituciones públicas de Chaclacayo, 2018.

Hallazgos de los Antecedentes

Los antecedentes sobre el tema de la evaluación de la educación en sus diferentes ramas y matices son muy variados y complejos en cuanto a la temática que se pretende abordar, en el tema que concierne a este modelo (atención a la diversidad), las investigaciones se reducen a lo que pareciera ser un cuello de botella, es decir, pareciera que la rama concerniente a las palabras de diversidad e inclusión se vuelve cada vez más delgada en los estudios de evaluación de la calidad educativa, muchos de los antecedentes analizados muestran indicadores generales y tocan muy poco los puntos de atención a la diversidad en los objetos de estudio evaluados, y al mismo tiempo todos los ejemplos parecen tener un origen en común; todos tienden a seguir el mismo procedimiento o esquema

basado en un solo instrumento inicial y esto se puede ver al analizar las dimensiones que se analizan en cada modelo, todos convergen en indicadores comunes tales como: recursos, contextos, escolarización, procesos, etc.

Los indicadores propios del tema de atención a la diversidad se basan en aspectos que se refieren a cuantificar el número grupos de alumnos con necesidades especiales, o grupos culturales, realmente no dan una respuesta concreta sobre la atención educativa para “todos los alumnos”. Y aquí queda en evidencia una incongruencia muy grande: mientras que las reformas legislativas de muchos países, incluido México se promulga el derecho a la educación a cada uno de los individuos, en la parte operativa vemos que sigue la costumbre muy arraigada de buscar la homogeneización de los grupos tratando de ajustar a los individuos a un promedio y no se contemplan las diferencias entre cada alumno buscando el desarrollo de sus potencialidades para realmente aprovechar el crecimiento personal en beneficio de las sociedades y de las naciones.

Es necesario pues el análisis y reconocimiento de los centros educativos para ver si realmente están atendiendo a las diversidad mediante una evaluación que permita evidenciar las fortalezas y sobre todo las carencias que se tienen y que impiden cambiar el enfoque, por ello es necesario la propuesta de un modelo de evaluación de atención de los centros educativos con indicadores debidamente enfocados evidenciar objetivamente las características, acciones, y procesos que lleven a una educación de calidad y con atención a la diversidad.

Sustento Teórico del Modelo

La evaluación es un proceso en continuo movimiento, estructurado, que busca recabar información, analizarla, para luego generar una valoración que puede ser de tipo cualitativa o cuantitativa y poder así observar el cumplimiento o no de los logros, metas u objetivos que se plantearon desde un principio (Buitrago, 2020). En este análisis se destacan los siguientes modelos de evaluación que se describen a continuación:

El primer modelo, Congruencia entre los Resultados y los Objetos Propuestos por Tyler, (como se citó en Buitrago, 2020), que busca determinar la congruencia entre objetivos iniciales propuestos y los logros adquiridos, y para encontrar dicha congruencia se siguen una serie de pasos:

1. Establecimiento inicial de metas y objetivos
2. Clasificación y ordenación de metas y objetivos
3. Definición de los objetivos

4. Determinación de medidas técnicas (situaciones y condiciones)
5. Explicar los propósitos de las estrategias
6. Escoger las medidas técnicas apropiadas
7. Recopilación de datos de trabajo
8. Comprobación de los resultados de los datos con los objetivos

El segundo modelo, orientado a la Toma de Decisiones y Perfeccionamiento de los Sistemas, CIPP (contexto, insumo, proceso y producto), propuesto por Stufflebeam (como se citó en Buitrago, 2020), busca estructurar y organizar mediante la toma de decisiones a lo largo del desarrollo, en tres fases:

1. Delimitación: es una reunión de los evaluadores con los responsables de la toma de decisiones, con el fin de recabar la información necesaria
2. Obtención: que consiste en recoger y procesar toda la información
3. Aplicación: la información procesada se presenta a los responsables para que realicen el proceso de toma de decisiones informadas

El modelo CIPP toma en cuenta cuatro tipos de evaluación:

1. Contexto: es una planificación con el propósito de una adecuada formulación de objetivos
2. Insumo: se entiende como la estructura, que define con que se va a hacer, es decir los recursos con los que se cuenta tanto materiales como humanos
3. Proceso: se refiere a la implementación, todo lo que se ocupa para llevar a cabo, así como procedimientos y actividades
4. Resultados: Logros obtenido que también implica la mejora continua del sistema y búsqueda de cambio favorable

El tercer modelo, propuesto por Stake, (como se citó en Buitrago, 2020), está principalmente orientado al juicio y es llamado la evaluación respondiente responde a los intereses de las personas involucradas, atendiendo sus preocupaciones principalmente sus problemas. Al ser un modelo centrado principalmente en el cliente presenta las siguientes definiciones:

Clientes: son los que contratan la evaluación.

Beneficiarios: son los que van a usar el programa

Actores: implican al personal operativo

Lectores: son los que pueden analizar el informe de la evaluación

Su estructura principal llamada evaluación reloj, consiste en doce etapas que no necesariamente se tienen que dar en un orden consecutivo:

1. Identificación del alcance
2. Panorama de actividades
3. Propósitos e intereses
4. Conceptualización de problemas y preguntas
5. Datos necesarios para resolver problemas
6. Selecciona jueces, instrumentos y observadores (solo si aplica)
7. Antecedentes observables, y los resultados que se proponen
8. Desarrollo de temas, descripciones y estudio de casos concretos
9. Validación y confirmación (validar en caso de que no se confirmen)
10. Esquema para la audiencia
11. Informes
12. Socializar con clientes, beneficiarios, actores y lectores

El Modelo Político o de Debate, con su representante Wolf, (como se citó en Buitrago, 2020) con el modelo judicial, y se basa en una audiencia administrativa que va a juzgar un caso, se hace uso de las técnicas de una especie de tribunal, en el que se involucran dos partes opuestas, consta de cuatro etapas:

En la primera etapa se presentan o proponen los problemas, que deben de coincidir con los objetivos generales y se identifican mediante entrevistas u otros métodos.

En la segunda etapa se tiene la selección de los problemas, en el cual se reducen el número de problemas y se presentan los necesarios para una audiencia que consta de personas capacitadas en los temas para una selección adecuada.

En la tercera etapa se preparan los argumentos los cuales son presentados por cada una de las partes desarrollando aspectos específicos en cada uno

La audiencia final consiste en dos partes: en la primera es una sesión previa para que cada equipo examine sus argumentos, así como el desarrollo de reglas y procedimientos de la audiencia final, en la segunda aparte se tiene la audiencia definitiva que pueden ser una o varias sesiones.

El Modelo Pluralista u Holístico Democrático presentado por Mac Donald (como se citó en Buitrago. 2020), toma en cuenta las opiniones de todos los involucrados, con el fin de tener un panorama amplio de la realidad y buscar un proceso de valoración basado en la negociación, aquí el rol del docente evaluador es el de un orientador, que analiza los progresos mediante una

participación activa de los involucrados, presenta tres características importantes:

1. Servicio de información a la comunidad, enteradas de las características del servicio,
2. Los datos son accesibles y técnicas de recogida de datos deben ser accesibles a todas las audiencias
3. Derecho a saber, por parte de todos los implicados y actores

Hasta este punto solo se mencionan algunas de las metodologías generales de evaluación, de las que se puede partir en la implementación de una evaluación diferenciada; pero es necesario conocer qué propuestas se tienen sobre la evaluación planteada desde la diversidad; pues es un hecho que se habla de diversidad e inclusión educativa con mucha facilidad y al momento de mirar al interior de las escuelas, se observa una gran distancia entre el discurso y la realidad de las prácticas evaluativas de los docentes, para quienes sigue siendo determinante la evaluación escrita sin considerar las necesidades y condiciones de las alumnas y alumnos a los cuales evalúan.

Advertidos los diversos modelos de evaluación, centramos nuestra mirada, en el concepto de inclusión educativa, mismo que ha venido cobrando vigencia y haciéndose presente en todos los Sistemas Educativos, de tal forma que en los centros escolares se ha buscado responder a dichas premisas.

Actualmente en el Sistema Educativo Mexicano, la Ley general de Educación (2019) hace referencia, que este enfoque es un eje transversal del Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica, planteando en su Artículo 61 lo siguiente:

La educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación.

La educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos. (DOF, 2019, p. 22),

Con este sustento, la escuela tiene la obligación de responder a la diversidad de alumnos que se encuentra en las aulas que la conforman, en los distintos ámbitos en los que se desenvuelven: como institución educativa, en el

aula, en el curriculum, desde las formas de enseñanza adaptadas a las características de los alumnos, hasta los estilos y ritmos de aprendizaje, a la evaluación, sin dejar de lado el contexto cultural de los alumnos.

Es importante señalar que desde las escuelas se hacen esfuerzos por dar sentido a la inclusión educativa y poco a poco se avanza para que los alumnos encuentren menos barreras que obstaculicen su aprendizaje y la participación, sin embargo, se ha encontrado que las mayores dificultades a las que se enfrentan los alumnos es lo referente a la evaluación.

Si pensamos en los alumnos que por años han asistido a la escuela, podremos observar que siempre han sido diferentes, sin embargo, se buscaba homogeneizar los grupos y dejar fuera a todos aquellos que no cumplían con los parámetros de esta homogeneización. Importante es pues resaltar a la diversidad como parte fundamental de la inclusión educativa.

La diversidad es “el reconocimiento de los otros distintos a mí, como partes de una misma entidad colectiva que nos incluye” (Guedez, 2021, p. 6) lo que nos lleva a reconocer que todos los alumnos que asisten a las escuelas son diferentes. Se hace necesario hacer esta reflexión pues cuando hablamos de evaluación educativa sobre todo en procesos inclusivos es necesario tener en cuenta esta diversidad, pues a pesar de los intentos del Sistema Educativo por eliminar la Barreras para el Aprendizaje y la Participación, en situaciones de evaluación esto no es evidente aun cuando es uno de los momentos del proceso enseñanza aprendizaje fundamentales para los alumnos. Sin embargo, se sigue evaluando de la misma manera a todos los alumnos, sin llevar a cabo ajustes o adecuaciones a la misma conforme a las condiciones de los alumnos más vulnerables.

Casanova, (2011) señala: “Una evaluación que parte de que todos los alumnos son iguales (es lo que se sobreentiende fácilmente cuando se evalúa del mismo modo a todos), nunca favorecerá la atención a la diversidad ni estimulará la educación inclusiva” (p. 82). De igual forma plantea que es necesario cambiar la evaluación con el fin de mejorar la calidad educativa que se ofrece e incorporar la equidad.

Uno de los elementos que plantea que es necesario responder son ¿qué y cómo se va a evaluar? pues de eso dependerá que se tomen en cuenta todas las niñas, los niños y los jóvenes para atender a esa diversidad o que finalmente se excluya del sistema a aquellos que no cumplan con los estándares de la normatividad.

Desde la visión de Casanova (2011) es necesario un modelo de evaluación continua y que sea formativo, es decir, que evalúe procesos y al mismo tiempo permita mejorarlos; lo que favorecerá que la escuela pueda atender a los alumnos considerando sus características personales, los contexto y cultura a la que pertenecen, sus intereses y necesidades, que ajuste la enseñanza a sus diferencias y peculiaridades logrando con esto aprendizajes realmente significativos.

En este sentido, será una evaluación diferente pues ya no requerirá de la memorización de datos ni de la asignación de una calificación para determinar si pasa de un grado a otro; por lo que es necesario comenzar a visualizar otras potencialidades en la evaluación pues resultan necesarios en la puesta en práctica de estos elementos;

Diseñar el desarrollo de la enseñanza, para que se alcancen los aprendizajes previstos. Ajustar progresivamente ese proceso, en función de los aprendizajes parciales que se vayan obteniendo: a) Detectando fortalezas en cada alumno b) Detectando áreas de mejora. Valorar lo conseguido al final del proceso realizado. Adoptar medidas de mejora (Casanova, 2011, p. 84).

Desde esta visión consideramos que la evaluación de la diversidad en la inclusión educativa deberá realizarse desde las dimensiones: institucional, curricular, de aula, de la comunidad. Sin embargo, para efectos de este modelo de evaluación que proponemos únicamente tomaremos la dimensión del trabajo en el aula, misma que busca que los docentes revisen sus propias prácticas inclusivas y generen las estrategias que les permitan mejorar sus prácticas evaluativas.

Las siguientes premisas: calidad de la educación para todo el alumnado sin importar su condición y circunstancias; la equidad e igualdad de oportunidades bajo el principio de inclusión educativa; y la flexibilidad curricular para adaptarla a la diversidad de intereses, aptitudes, expectativas y necesidades del alumnado; son los elementos que obligan al desarrollo de prácticas pedagógicas que den respuesta a la atención a la diversidad, sustento primordial del presente modelo de evaluación.

Estructura del Modelo de Evaluación

Objetivos del Modelo

- a. Identificar las medidas de atención a la diversidad que se implementan en las instituciones de educación básica, para valorar su pertinencia y eficacia.
- b. Identificar las prácticas educativas inclusivas de los docentes de educación básica, para su análisis, mejora y generalización.

Metas

- a. Aplicar el instrumento de indagación sobre la atención que se le da a la diversidad en la institución educativa al 100% de los docentes, durante la implementación del proyecto.
- b. Involucrar al 100% de los docentes, en el diseño e implementación de medidas de atención a la diversidad, durante la implementación del proyecto.
- c. Elaborar una antología de prácticas docentes inclusivas exitosas, con las aportaciones del 100% de los docentes de la escuela, como producto del proyecto.

Destinatarios

Docentes, de centros escolares.

Actividades

- I. Etapa de conocimiento y análisis del proyecto.
 1. Analizar la viabilidad y pertinencia de la implementación del proyecto a nivel directivo, de preferencia en los Consejos Técnicos de Zona, para su posible implementación en las escuelas de la zona escolar
 2. En sesión de Consejo Técnico de zona vincular y alinear los objetivos y metas del proyecto con los Programas Escolares de Mejora Continua y con el plan de trabajo de la Supervisión Escolar, para justificar su implementación
 3. Análisis de estructura, contenidos, propósitos, instrumentos, etc. Del proyecto, por parte de los equipos probables de implementarlo.
- II. Etapa de planeación.
 1. Organizar en sesión de CTZ, la implementación del proyecto fungiendo como corresponsables los directores de cada una de las escuelas y la supervisión escolar. (preparación de instrumentos, responsables de aplicación, agentes informantes, etc.)

2. Calendarización de fechas y períodos para aplicación de instrumentos, análisis y organización de la información, establecimiento de conclusiones, información de los resultados y toma de decisiones.
- III. Etapa de implementación y análisis de los resultados.
1. Aplicación de los instrumentos a cada uno de los agentes seleccionados. (docentes, directivos y padres de familia) por parte de los responsables. (supervisor/director)
 2. Organizar los instrumentos aplicados por agente y realizar el análisis correspondiente con base en las categorías de análisis que considere el instrumento.
 3. En reunión de CTZ, establecer conclusiones con base en la categoría de análisis correspondientes, elaborar un informe y preparar una presentación con los hallazgos más sobresalientes para compartirlo con los Colectivos de las escuelas.
- IV. Etapa de difusión de resultados y toma de decisiones.
1. En sesión de CTE, dar a conocer a los colectivos escolares los resultados de estudio realizado y con base en los objetivos y metas del PEMC, organizar acciones que lleven a diseñar e implementar medidas que fortalezcan en la escuela la atención a la diversidad y a documentar las prácticas docentes inclusivas por medio de una antología la cual se complementará con las que se construyan en las demás escuelas.

Instrumentos por utilizar

Con este marco de referencia, en la actualidad y con el surgimiento del fenómeno de la educación inclusiva bajo los aportes de Tonny Booth y Mel Ainscow (2000), en el "Índice de Inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas", abordado bajo las dimensiones de culturas, políticas y prácticas inclusivas, se asume la necesidad de generar un instrumento de evaluación del ejercicio docente adaptado a las características de la nueva escuela mexicana; que al mismo tiempo que dé cuenta de las percepciones que tiene la comunidad educativa sobre estos procesos inclusivos, al atender a un importante número de alumnos con características y necesidades particulares, más en el terreno del ejercicio académico, posibilite la toma de decisiones sobre las mejores prácticas que satisfagan dichas necesidades.

El modelo presentado a continuación, contempla la estructura que se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Estructura del modelo

Prácticas Inclusivas en el Aula			
a).- Componente Conceptual y Disciplinar: con 5 ítems			
b).- Componente Procedimental: con 13 ítems.			
c).- Componente Contextual: desagregado en 4 aspectos			
Aula: con 5 ítems	Grupo: con 6 ítems	Maestro: con 18 ítems	Familia: Con 4 ítems
d).- Componente Ético Valoral: con 7 ítems.			

Del cuadro anterior a cada componente; le corresponde una serie de aspectos, desagregados con sus respectivos indicadores que permiten una valoración personal del actuar docente en cada uno de ellos; sirven de guía presentado en escalamiento tipo Likert, a efecto de obtener información del tipo cuantitativo que permita identificar las principales fortalezas y áreas de oportunidad al desarrollar las prácticas inclusivas en el aula

Este instrumento permite analizar los elementos de la práctica pedagógica docente en la interacción didáctica de la sala de clase, atribuidos al logro del aprendizaje de los estudiantes en contextos de atención a la diversidad y favorezcan al docente la interpretación adecuada de esas percepciones para la toma de decisiones en su actuar pedagógico, es decir, contribuir a la reflexión docente y que impacte en su desempeño profesional.

Dicho modelo de evaluación se propone sea contestado de manera consciente por el personal docente de la institución escolar, ya que dicha información será de gran valía para encauzar mejoras en su propio desempeño profesional, y favorecer la atención de alumnos en ese margen diverso y heterogéneo de la población escolar.

Este instrumento, puede aplicarse en fechas recientes al inicio del ciclo escolar, y la recuperación de información, posibilita al colectivo para la toma de decisiones conjuntas sobre los procesos de gestión y organización en el aula, para dar respuesta a la satisfacción de las necesidades educativas identificadas como barreras que enfrenta el alumnado tanto en el aprendizaje, la participación y sobre todo el aprovechamiento escolar.

Sus resultados pueden ser analizados entre pares de profesores o en el Consejo Técnico Escolar, por lo que se puede considerar un insumo para las

diferentes fases de la evaluación y seguimiento del programa escolar de mejora continua y las prácticas inclusivas en el aula.

Un punto recomendable, es que el personal del servicio de apoyo, en los grupos escolares existentes en el plantel hagan al menos dos sesiones de observación de la práctica docente del maestro frente a grupo, a efecto de contrastar la información personal vertida por los docentes en su autovaloración inicial.

Con la información completa, se establecen acuerdos y consensos sobre actividades que ayuden a eliminar los factores de riesgo observados y a fortalecer los detectados como prácticas inclusivas.

Con base a ello, se determina las necesidades de asesoría, orientación e intervención educativa directamente relacionadas con las prácticas de enseñanza con enfoque inclusivo, mismas que pueden formar parte de los ejercicios de mejora continua de los centros escolares. Así en forma procesual, se recuperarán elementos teórico prácticos, que permitan realizar un proceso evaluativo integral, permanente, y formativo en cada uno de los agentes educativos de los planteles en los que este modelo se ponga en práctica.

Tabla 2

Instrumento

INFORMACIÓN PERSONAL

Nombre del maestro _____
 Nivel Educativo: _____
 Grado y Grupo: _____
 Asignatura: _____
 Fecha y hora: _____
 Años de servicio: _____
 Formación Profesional: _____

Ítems		RESPUESTAS			
		SIEMPRE	CASI SIEMPRE	AVECES	NUNCA
		3	2	1	0
COMPONENTE CONCEPTUAL DISCIPLINAR:					
PLANEACIÓN	Analiza los aprendizajes nucleares de la(s) asignatura(s) del grado que le corresponde atender.				
	Rescata los conocimientos previos de los alumnos.				
	Identifica en las primeras semanas las características y necesidades de sus alumnos en materia educativa.				

	Plantea ajustes curriculares razonables con estrategias diversificadas para los alumnos que lo requieren.				
	Realiza secuencias didácticas o plan de trabajo diario con las estrategias de apoyo diversificadas para los alumnos más vulnerables.				
COMPONENTE PROCEDIMENTAL					
INTERVENCIÓN DOCENTE	Al iniciar su clase realiza el encuadre diversificado del tema en forma clara y comprensible para todos				
	Dispone de material didáctico acorde a los temas analizados.				
	Posibilita la participación de todos los alumnos según sus posibilidades en el desarrollo de las actividades				
	Plantea actividades divertidas, como reto pedagógico acordes al programa curricular.				
	Realiza indicaciones y explicaciones de los contenidos con un lenguaje claro y preciso.				
	Involucra al estudiante en su propio aprendizaje y respeta sus ritmos y estilos de aprendizaje.				
	Valora el trabajo del alumno y los motiva en su aprendizaje				
	Se desplaza por el aula para brindar apoyo a todos los alumnos.				
	Brinda retroalimentación a los alumnos para asegurar el aprendizaje				
	Genera ambientes adecuados para el desarrollo de las labores escolares				
	De forma oportuna revisa los productos y evidencias del trabajo de sus alumnos.				
	Propicia la participación de todos los alumnos en las actividades escolares.				
Emplea la tutoría entre menores para apoyar a los alumnos que más lo requieren.					
COMPONENTE CONTEXTUAL					
AULA	Cuenta con características físicas adecuadas para la labor escolar: espacio, ventilación, iluminación y sonoridad.				

	Dispone de mobiliario escolar que se adapta a las características y necesidades de los alumnos.				
	Cuenta con servicios de internet, equipo de cómputo, pintarrón, pizarrón inteligente, para apoyar las labores escolares.				
	Se encuentra equipado con materiales didácticos diversos para el desarrollo de las labores escolares				
	Está dividido por áreas para el aprendizaje diverso: lectura, escritura, matemáticas, naturaleza, tecnología, ciencias				
GRUPO	Trabajan de manera individual con apoyo directo del maestro o de otros compañeros.				
	Tienen libertad de exponer sus dudas para ser resueltas por el grupo				
	La ayuda entre iguales se fomenta como forma de relación al interior del grupo escolar				
	Se favorece el trabajo colaborativo y compartido para el logro de tareas específicas				
	La participación de alumnos con dificultades es aceptada por el maestro y/o sus compañeros.				
	La diversidad es un valor aceptado y reconocido por todos				
MAESTRO FRENTE A GRUPO	Hace el ajuste curricular de los contenidos en el momento que se requiere				
	Hace accesible el aula acorde a las características de la diversidad de alumnos.				
	Realiza los ajustes de ayuda pedagógica con los alumnos que más lo requieren				
	Ejerce el rol de autoridad en las ocasiones en las que amerita hacerlo.				
	Privilegia las buenas relaciones en el grupo				
	Trabaja en forma individual con los alumnos de mayores necesidades.				
	Coordina el trabajo colegiado con otros especialistas para fortalecer la atención de alumnos en situación de vulnerabilidad				

	Establece reglas, normas y límites en forma clara para todo el grupo.				
	Realiza ajustes diversificados de actividades para los alumnos con mayor necesidad.				
	Deja de lado el currículo paralelo y hacen que todos participen en el tema independientemente de su nivel curricular.				
	Plantea actividades de aprendizaje para fortalecer el razonamiento y el aprendizaje de todos en el aula				
	Trabaja programas de apoyo específico para alumnos con mayor necesidad.				
	Emplea el conflicto cognitivo y proporciona apoyos para resolver las actividades escolares.				
	Realiza la función de mediador en las discusiones, negociaciones, debates y toma de decisiones en los equipos.				
	Permite que se establezcan relaciones armónicas de tipo afectivo.				
	Muestra actitudes de empatía con todos los alumnos, sin perder el sentido de la tarea				
	Promueve en los alumnos una autoestima positiva.				
	Emplea el trabajo colaborativo en el grupo escolar por encima del competitivo.				
FAMILIA	Existen figuras significativas para modelar el crecimiento integral de sus hijos.				
	Participa de manera activa en el proceso escolar de sus hijos.				
	Mantienen buenas expectativas sobre el desarrollo académico de sus hijos.				
	Mantienen comunicación constante con el profesor sobre el proceso escolar de su hijo				
COMPONENTE: ETICO VALORAL					
DOCENTE	Asume el compromiso de atención a la diversidad.				
	Contribuyen a la eliminación de prácticas segregadoras y discriminatorias entre sus alumnos.				

Comprende el proceso inclusivo como una estrategia de apoyo que beneficia a toda la población escolar.				
El acceso, la participación, la permanencia y el logro académico de la totalidad de los alumnos es asumida con sentido profesional				
Fomenta los valores inclusivos al generar ambientes democráticos y participativos en el aula				
Favorece que sus alumnos se relacionen sobre todo con el respeto a la diversidad.				
Existen normas explícitas de interacción, establecidas tanto por el maestro como por el grupo-clase.				

Sistema de Seguimiento del Modelo de Evaluación

¿Para qué queremos hacer esta evaluación?

La atención a la diversidad en el aula mediante prácticas inclusivas es un tema que requiere fortalecerse, en ese sentido mediante la presente propuesta de evaluación, se pretende identificar en qué medida las prácticas docentes que se implementan en educación básica están considerando la atención a la diversidad con un sentido de inclusión; También se pretende documentar mediante una antología, las experiencias exitosas de atención a la diversidad con sentido de inclusión que se identifiquen mediante la implementación de este modelo de evaluación.

Los resultados que se obtengan serán de utilidad para que, en sesiones de Consejo Técnico Escolar, se puedan socializar y orientar la toma de decisiones encaminada a construir caminos que lleven a las escuelas a ser conscientes de la responsabilidad que se tiene en el tema de la atención a la diversidad con sentido de inclusión.

¿Qué experiencia(s) queremos evaluar?

El objeto de la implementación del modelo son las prácticas docentes que se dan en el aula, focalizadas en la atención a la diversidad y con características de inclusión, se recomienda implementarlo en escuelas de educación básica y relacionarlo con el ámbito de "Prácticas docentes y directivas" del Programa Escolar de Mejora Continua, de esta manera se pretende que los resultados que se obtengan se den a conocer en alguna sesión de CTE, y que se puedan asociar

a los objetivos y metas del PEMC, con el propósito de que acuerden e implementen acciones encaminadas a atender las áreas de oportunidad identificadas relacionadas con la diversidad e inclusión.

Se recomienda implementar el modelo preferentemente en los dos primeros meses del ciclo escolar, de tal manera que, si los resultados obtenidos llevan a los colectivos escolares a diseñar e implementar acciones de intervención focalizadas a fortalecer la atención a la diversidad, se puedan implementar durante el resto del ciclo escolar, y tener elementos para evaluar la pertinencia y utilidad tanto del modelo como de las propias acciones de intervención.

¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar?

Es de interés central en este modelo conocer en voz de los docentes a través de cuestionario aplicado, las características de su práctica docente en el aula, con la información obtenida es posible identificar indicadores relevantes que permitan caracterizar las prácticas e identificar en qué medida se considera, primero la atención a la diversidad en el aula y posteriormente como se refleja en la práctica cotidiana.

La importancia de los resultados que se obtengan radica en que la información que se obtenga permitirá tomar decisiones a nivel zona escolar, escuela y aula, encaminadas a fortalecer las prácticas docentes en general y en particular las relacionadas con la diversidad e inclusión en el aula.

¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?

Para justificar la aplicación del modelo en las escuelas de una zona escolar, se sugiere primeramente la revisión por parte del equipo de supervisión de los Programas Escolares de Mejora Continua de las escuelas de la zona escolar de al menos dos ciclos escolares atrás, con el propósito de tener alguna evidencia de cómo se ha considerado la atención a la diversidad e inclusión desde los Consejos Técnico Escolares. Con la información que se obtenga es posible justificar la implementación del modelo de evaluación en las escuelas.

La información específica que se pretende obtener es mediante la aplicación de un instrumento dirigido al docente de grupo, donde se obtendrá información que permitirá caracterizar la práctica docente e identificar en qué medida dichas prácticas consideran la diversidad e inclusión.

¿Qué procedimientos vamos a seguir?

Plan operativo para la implementación del modelo. (propuesta)

Tabla 3

Plan Operativo

Etapas	Tareas a realizar	Responsable	Participantes	Período de realización	Recursos, técnicas, instrumentos
I Etapa de conocimiento y análisis del proyecto.	Analizar la viabilidad y pertinencia de la implementación del proyecto a nivel directivo, de preferencia en los Consejos Técnicos de Zona, para su posible implementación en las escuelas de la zona escolar	Supervisor escolar	Supervisor de la zona escolar y directores de las escuelas	ene-22	Modelo de evaluación.
	En sesión de Consejo Técnico de zona Vincular y alinear los objetivos y metas del proyecto con los Programas Escolares de Mejora Continua y con el plan de trabajo de la Supervisión Escolar, para justificar su implementación	Supervisor escolar	Supervisor de la zona escolar y directores de las escuelas	ene-21	Modelo de evaluación, Programas Escolares de Mejora Continua y Programa de la Supervisión para la Mejora Continua.
	Análisis de estructura, contenidos, propósitos, instrumentos, etc. del proyecto, por parte de los equipos probables de implementarlo.	Supervisor escolar	Supervisor escolar, ATP de zona escolar, docentes de apoyo de las escuelas. (bibliotecarios y red escolar)	ene-22	Modelo de evaluación, instrumentos a utilizar, etc.

Etapas	Tareas a realizar	Responsable	Participantes	Período de realización	Recursos, técnicas, instrumentos
II. Etapa de planeación	Organizar en sesión de CTZ, la implementación del proyecto fungiendo como corresponsables los directores de cada una de las escuelas y la supervisión escolar. (preparación de instrumentos, responsables de aplicación, agentes informantes, etc.)	Supervisor escolar	Supervisor escolar, directores de las escuelas, ATP de zona escolar, docentes de apoyo de las escuelas. (bibliotecarios y red escolar)	feb-22	Modelo de evaluación, cuestionario a utilizar, etc.
	Calendarización de fechas y períodos para aplicación de instrumentos, análisis y organización de la información, establecimiento de conclusiones, información de los resultados y toma de decisiones.	Supervisor escolar	Supervisor escolar, directores de las escuelas, ATP de zona escolar, docentes de apoyo de las escuelas. (bibliotecarios y red escolar)	feb-22	Formatos para planeación.
III. Etapa de implementación y análisis de los resultados.	Aplicación del cuestionario a docentes parte del equipo designado.	Equipo designado	Docentes de grupo y equipo evaluador.	Tercera semana de febrero 2022	Cuestionario seleccionado
	Organizar los instrumentos aplicados y realizar el análisis correspondiente con base en las categorías de análisis que considere el instrumento.	Equipo evaluador	Equipo evaluador	Cuarta semana de febrero 2022	Cuestionarios aplicados y formatos de registro.
	En reunión de CTZ, establecer conclusiones con base en la categoría de análisis correspondientes, elaborar un informe y preparar una presentación	Supervisor y equipo evaluador.	Supervisor y equipo evaluador.	Primera quincena de marzo 2022	Formatos de registro de conclusiones.

Etapas	Tareas a realizar	Responsable	Participantes	Período de realización	Recursos, técnicas, instrumentos
	con los hallazgos más sobresalientes para compartirlo con los Colectivos de las escuelas.				
IV. Etapa de difusión de resultados y toma de decisiones	En sesión de CTE, dar a conocer a los colectivos escolares los resultados de estudio realizado y con base en los objetivos y metas del PEMC, organizar acciones que lleven a diseñar e implementar medidas que fortalezcan en la escuela la atención a la diversidad y a documentar las prácticas docentes inclusivas por medio de una antología la cual se complementará con las que se construyan en las demás escuelas.	Supervisor escolar	Supervisor escolar, docentes y director de la escuela.	Última semana de marzo.	Informes, resultados y conclusiones de la implementación del modelo de evaluación

Referencias

- Ainscow, T. B. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en los Centros Escolares*. Madrid: Grafilia.
- Andrés Escarbajal Frutos, P. A. (2015). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva . *Revista Complutense de Educación*, 427 . 443.
- Buitrago, L. A. (27 de septiembre de 2020). *youtube.com*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=wSxtj4XkMPg&t=11s>
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 79 - 89.

- Cornejo, C. (2017). Respuesta Educativa en la Atención a la Diversidad desde la Perspectiva de Profesionales de Apoyo. *Revista Colombiana de Educación*, 73 - 94.
- Guedez, V. (25 de Agosto de 2021). <http://ve.scielo.org/>. Obtenido de <http://ve.scielo.org/>:
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152005000100007&lng=es&tlng=es
- Huamán, M. L. (2018). Actitud docente y la evaluación de la inclusión educativa en instituciones educativas públicas del distrito de Chaclacayo, 2018. *Universidad César Vallejo*, 1 - 114.
- Ibañez, J. (2004). Estadísticas de educación y el proyecto INES de la OCDE: nuevos temas. *Índice*, 16.
- Lavela, D. J. (2012). Universidad de Murcia, Departamento de Didáctica y organización escolar. *Autoevaluación de Centros Educativos para la Atención a la Diversidad desde una Perspectiva Inclusiva*. Murcia, España.
- Panzarini, A. P. (2018). La Atención a la Diversidad en los Centros Educativos de la Comunidad de Madrid. *Universidad Complutense de Madrid*.
- Pascual Sevillano María Angeles, G. R. (28 de Agosto de 2021). [https:// doi.org](https://doi.org). Obtenido de [https:// doi.org](https://doi.org): [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-011)
- Pilar Arnaiz Sánchez, A. E. (2017). El Impacto del Contexto Escolar en la Inclusion Educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 195 - 210.
- Pilar Arnaiz Sánchez, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 45 - 101.
- DOF. (2019). *Ley General de Educación*. Ciudad de México: DOF.

Modelo de Evaluación de la Práctica Docente a Nivel Licenciatura

Jaime Raymundo Flores Irigoyen

jaime_flores_19@anglodurango.edu.mx

Ana Iris Murguía Hernández

ana_murguia_20@anglodurango.edu.mx

José Luis Soto Torres

jose_soto_20@anglodurango.edu.mx

Estudiantes del Doctorado en Ciencias de la Educación por el IUNAES

Resumen

En el presente trabajo se aborda un modelo de evaluación a la práctica docente en nivel superior, realizando un diagnóstico a través de las experiencias del alumnado dentro del aula. El modelo tiene como finalidad conocer el desempeño docente para poder realizar un análisis de los datos y con ello finalmente estructurar actividades continuas que ayuden a mejorar la calidad en la educación ofertada en el centro universitario.

Palabras Clave: Cuestionario, modelo de evaluación, práctica docente

Teaching Practice Evaluation Model at the Undergraduate Level

Abstract

This paper addresses a model of evaluation of teaching practice at the higher education level, making a diagnosis through the experiences of students in the classroom. The purpose of the model is to know the teaching performance to analyze the data and thus finally structure continuous activities that help to improve the quality of the education offered at the university center.

Keywords: Evaluation model, questionnaire, teaching practice.

En México la evaluación del desempeño docente es una actividad relativamente nueva, actualmente el tema de la evaluación ha adquirido una gran relevancia, ya que es parte fundamental en los procesos para incrementar la calidad de la educación, por lo que las instituciones educativas se han visto en la necesidad de implementar estrategias que permitan aproximarse a conocer la situación real del entorno al que se tendrán que enfrentar los futuros profesionistas.

En este sentido no hay que olvidar que el profesor es un agente de cambio, cuyo trabajo es la de transmitir información y llevar a cabo un proceso de enseñanza que permita que los alumnos generen un aprendizaje significativo y contextualizado que le facilite un mayor rendimiento académico y su desarrollo integral, por lo que queda claro que la calidad de la educación que ofrecen las instituciones educativas, depende en gran medida de la calidad de la práctica ejercida por los docentes, obligando con ello a los profesores a mejorar continuamente su práctica docente.

Por consiguiente, el constante cambio que se presenta en el actuar diario de los docentes nos obliga a identificar y analizar su desempeño para conocer y valorar su actuar académico detectando sus áreas de oportunidad y dárselas a conocer para que establezcan las acciones de mejora en sus procesos de enseñanza y de esta manera puedan orientar sus planes educativos hacia los objetivos actuales.

Los profesores hacen la diferencia y sus características individuales son un factor que pueden 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 como se citó en Gutiérrez, 2010, p. s.d.)

La presente propuesta está conformada por un apartado denominado Antecedentes en el cual se describen diez investigaciones, las cuales tienen relación con el objeto de estudio del presente trabajo, así mismo, se hace una relación sucinta de los principales hallazgos encontrados en cada una de las investigaciones revisadas.

En el apartado relacionado al Sustento Teórico del Modelo, se exponen algunas de las teorías en la cual se fundamenta el proceso de evaluación, así mismo se menciona las características del modelo seleccionado para la elaboración de este trabajo.

En el tercer apartado se menciona la estructura del modelo de evaluación que se pretende aplicar, haciendo mención del objetivo y metas que se pretenden alcanzar con la aplicación del modelo, contiene también una descripción de la población a la cual va dirigido, así como las diferentes actividades que deben ser cubiertas para poder llevar a cabo la correcta aplicación del modelo, por último, se mencionan los diferentes instrumentos que se ha de utilizar.

El último apartado referente al Sistema de Seguimiento del Modelo de Evaluación, se da respuesta a la interrogante del motivo por el cual se quiere realizar la evaluación y se delimita el objeto a evaluar, presentando el cronograma respectivo.

Con la finalidad de evaluar la Práctica Docente de los profesores de nivel licenciatura que permita conocer la percepción que tienen los alumnos acerca de las acciones que realiza al impartir su materia, se tomó la decisión de elaborar un cuestionario con enfoque formativo para lo cual se ha tomado como base el cuestionario "Cuestionario de Evaluación de la Docencia Universitaria" (Molero y Ruíz, 2005), el cual se adaptó para su aplicación en nuestro contexto.

Como mencionan Molero y Ruíz (2005) todo cuestionario debe cumplir con dos características esenciales que permiten dar representatividad a los datos obtenidos validez y fiabilidad, por lo que el cuestionario adaptado tendrá que someterse a la comprobación para determinar el cumplimiento de estas dos condiciones.

Antecedentes

Andrade-Abarca et, al. (2018) en su investigación denominada Aplicación del SEEQ como instrumento para evaluar la actividad docente universitaria aplican el cuestionario "Student Evaluation of Educational Quality" (SEEQ), pretendieron llegar a conocer la percepción que tienen los estudiantes acerca de la actividad docente universitaria, así como, analizar las relaciones prevalecientes entre las dimensiones que propone el SEEQ con el perfil del estudiante y las características académicas de la materia evaluada (tipo, dificultad, carga de trabajo y horas de dedicación a la semana).

Para realizar la investigación se llevó a cabo la adaptación de SEEQ al entorno latinoamericano, el cuestionario aplicado presentó un índice de confiabilidad superior a .7 y un Alfa de Cronbach de .972 para las nueve dimensiones. El cuestionario se aplicó a una muestra de 2787 estudiantes quienes contestaron la encuesta. Se aplicó un proceso de depuración obteniendo 820 respuestas válidas, las que constituyeron la muestra final productora de datos, con un error muestral del 3.20%.

El SEEQ es un instrumento que evalúa la efectividad de la enseñanza, el cual está constituido por 31 ítems los cuales son valorizados en una escala de Likert en donde van desde uno Totalmente en desacuerdo a seis Totalmente de acuerdo, agrupados en nueve dimensiones: Aprendizaje, Entusiasmo, Organización, Interacción con los estudiantes, Actitud personal, Contenido, Evaluación, Tareas y Valoración general.

Por otro lado, Carlos-Guzmán (2016) presentó una propuesta cuyo objetivo es evaluar el desempeño docente en base a los aspectos que la investigación educativa encuentra como primordiales para poder lograr el aprendizaje de los alumnos. Lo anterior por considerar que la docencia es un desempeño, resulta más conveniente valorarla a través de la práctica docente dentro del aula y no hacerlos mediante cuestionarios por considerarlos limitados para esta finalidad.

La propuesta que se presentó para evaluar la labor docente se dividió en dos categorías: la primera se refiere a los diferentes instrumentos sugeridos para ello o el cómo hacerlo, y la segunda presenta un desglose de qué evaluar, haciendo énfasis en los diferentes aspectos didácticos.

En este modelo se propusieron cuatro dimensiones que son: Dominio disciplinar, Los aspectos didácticos, Pensamiento didáctico y Motivación, autoeficacia y Responsabilidad docente, las cuales requieren evaluarse de forma diferencial, mediante diferentes instrumentos para hacerlo y no solamente uno, esto se refiere al cómo evaluar, para valorar la dimensión didáctica, que forma la parte central de la propuesta en diferentes niveles educativos. A diferencia de otros instrumentos tradicionales, las actividades propuestas no se tendrían que realizar completas, sino observar si se utilizan las pertinentes para los propósitos de la enseñanza, las características de los estudiantes, el tipo de contenidos, el momento y la situación didáctica.

Poder llevar a cabo la evaluación del desempeño docente ha despertado el interés de algunos investigadores, por lo que Gutiérrez (2010) presentó Un Modelo

de Evaluación del Desempeño Docente con la finalidad de evaluar o autoevaluar las prácticas docentes para establecer una estrategia de mejora. Dicho modelo se conformó de nueve factores clave en el desempeño de los profesores, haciendo énfasis en el ámbito mexicano.

La importancia de este modelo se fundamentó en que, aunque en una escuela existan profesores que reúnan muchos de los factores de Eficacia Docente, solo es ejercida una influencia positiva cuando el profesor lleva a la práctica el conjunto de factores vinculados a la Eficacia Docente. Por lo que para la elaboración del Modelo se utilizó la Guía de Evaluación (Gutiérrez, 2004) la cual se validó en campo con un alfa de Cronbach de 0.9759.

Los factores clave utilizados en este modelo de evaluación son: 1) Aptitudes y Habilidades Docentes, 2) Métodos de Planeación y Estrategias Didácticas, 3) Métodos y Técnicas para la Enseñanza, 4) Diversidad en la Organización del Aula, 5) Interacciones y Actitudes Positivas, 6) Altas expectativas de todos los Alumnos, 7) Habilidades en el Manejo del Aula, 8) Uso de Recompensas y Sanciones y 9) Procesos de Evaluación en el Aula.

Erasmus, et al (2017) desarrollaron la Guía para la evaluación de la práctica docente EOSLATP con la finalidad de integrar una fuente de información e inspiración para quienes quieren llevar a cabo un proceso de evaluación de la práctica docente o disponer de más información acerca de la manera de evaluar en otros países europeos o tener conocimiento acerca de más criterios, dimensiones y herramientas utilizados en esta evaluación.

Las características de esta guía son: cuenta con un enfoque formativo, presenta una dimensión europea, se puede adaptar a cualquier contexto, no es prescriptiva, es fácil de utilizar y se basa en la investigación y la teoría.

Blanc (2014) no realizó un instrumento de evaluación sin embargo su trabajo tuvo como objetivo mostrar que la calidad de los docentes es uno de los factores que más impacta en el mejoramiento de la enseñanza. Para ella los docentes deben ser personas analíticas e innovadoras capaces de realizar un aprendizaje sistemático de contenidos, a la par de sus capacidades para la actuación en las aulas y en los distintos ámbitos y modalidades en donde el alumno se desempeñe profesionalmente.

Para ella la formación docente es tan importante que configura instancias de observación, análisis, planificación - acción, reflexión, deconstrucción y reconstrucción a lo largo de la formación profesional, por eso, la necesidad del

diálogo, acuerdo y debate entre los diversos actores que participan en la enseñanza-aprendizaje.

Por su parte instituciones educativas como la Universidad Veracruzana (2013) llevaron cabo desde el año 1999 la evaluación al desempeño docente por estudiantes, siendo evaluados semestralmente desde el 2004 y a partir del 2006 se desarrolló el Sistema de Evaluación al Desempeño Docente (SEDDUV) realizando la evaluación en línea a través del portal universitario. En el 2010 los consejos técnicos de las entidades académicas complementaron la evaluación dada sólo por los estudiantes, para implementar una herramienta más en la calidad docente.

La evaluación docente se realizó por un juicio establecido numéricamente, ofreciendo resultados para una toma de decisiones para el mejoramiento del desempeño académico, otorgamiento de estímulos y reconocimiento a las buenas prácticas docentes.

Se realizó un cuestionario en base a sus vivencias cotidianas en cada una de las clases del ciclo escolar. El cuestionario es una construcción propia de la universidad en donde la Comisión Técnica y del Consejo Universitario para el Seguimiento y Evaluación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico contribuye al diseño y rediseño de dicho cuestionario. La confiabilidad del instrumento se ha probado por pruebas como la de Chi-cuadrada de independencia con una asociación altamente significativa ($p < 0.001$) en todos los casos probados, la correlación de Spearman estimada y el valor Alpha de Cronbach con valor de 0.88.

Para realizar la evaluación docente el estudiante responde a cuatro preguntas sobre el cumplimiento en la asignatura o experiencia educativa impartida por el docente, el alumno realiza una autorreflexión; el cuestionario está diseñado en tres etapas la primera es la planificación de la docencia, la segunda el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y finalmente la evaluación del aprendizaje. Se realizan 25 preguntas en donde 18 son de respuesta única y siete de respuesta múltiple, así como una pregunta abierta en donde expone libremente su opinión al desempeño del académico.

La competencia docente para evaluar está integrada por el dominio de la temática, atención y dedicación al alumno, fomento a la participación del alumno en clase y la formación integral. En cuanto a la organización y desarrollo del proceso se aborda la planeación, programación y evaluación de los aprendizajes.

Los elementos académicos administrativos que se checan son la asistencia y puntualidad, para finalmente dar una percepción global a través del juicio de valor del estudiante.

Tobón et al., (2018) mencionan que frecuentemente la evaluación se queda en el análisis de las tareas docentes y no en el desempeño como tal y además se orienta poco al mejoramiento continuo y al desarrollo del talento del magisterio. El objetivo de su investigación fue realizar un estudio documental para clarificar el concepto de “proyecto de enseñanza”, este análisis consistió en buscar, organizar y analizar críticamente un conjunto de documentos para responder a las preguntas de investigación y determinar los componentes metodológicos mínimos que debe caracterizar a las estrategias e instrumentos de evaluación docente en educación básica y media superior.

Las características establecidas en la evaluación del desempeño docente se orientan en proyectos formativos basados en tres momentos interrelacionados:

1. Planeación de un conjunto de actividades para resolver un problema del contexto y lugar de un producto.
2. La ejecución del plan y la sistematización de las evidencias con autoevaluación y coevaluación.
3. La argumentación del proceso con la estrategia implementada, logros obtenidos, limitaciones y adaptaciones al plan inicial.

Los elementos esenciales de la planeación son el contexto de la asignatura, metas de formación, diagnóstico y problema del contexto, producto o evidencia, actividades e instrumentos de evaluación.

También para esta evaluación se abordó la colaboración entre docentes, directivos y supervisores para lograr las metas de aprendizaje en los estudiantes, complementado con la coevaluación de las prácticas de clase a través de la observación directa, retroalimentación y mejoramiento continuo por medio de equipos.

En la investigación de García (2017) se planteó que la evaluación de la actividad docente en el Colegio de Bachilleres del Estado de Durango (COBAED), es un contexto sumamente complejo por lo que requiere enfrentarse desde diversas perspectivas. Por lo que el propósito de esta investigación fue determinar cuáles son las principales dimensiones y variables que constituyen una docencia de calidad en el COBAED, y conocer cuál es la opinión de los alumnos del plantel 10 sobre los docentes que ahí desarrollan su labor educativa.

El trabajo realizado fue de corte cuantitativo, el cuestionario se aplicó a un universo de 153 estudiantes de cuarto semestre del COBAED 10 de la modalidad presencial, de los cuales solo se logró recoger 120 muestras.

Para Galaz et al. (2018), pretendieron describir la evolución de este, así como el identificar sus posibles convergencias en distintos niveles y ámbitos de concreción y, desde allí, establecer puntos críticos a partir de los cuales se estimó discutir los supuestos de base del modelo.

Según Díaz-Barriga (2016, como se citó en Galaz et al., 2019) ante la falta de experiencias previas, para poder llevar de manera forma adecuada dicha evaluación, la dificultad edificada desde un punto de vista profesional, el número de docentes a evaluar, el tiempo y el costo implicado, el INEE cedió a realizar la construcción de un modelo de evaluación/medición a partir de evidencias indirectas de desempeño docente en el que los instrumentos y etapas fueron: 1) informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales; 2) expediente de evidencias de enseñanza; 3) examen de conocimientos y competencias didácticas; 4) planeación didáctica argumentada; y 5) examen complementario (inglés y tecnologías).

De acuerdo a estudios realizados por el INEE (2017) las experiencias internacionales que más destacan en relación al aporte de la buena enseñanza y que son más notorias llegan como herramientas que direccionan el desarrollo profesional docente, destacando la desarrollada en Estados Unidos con el uso de los estándares en el *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium* (INTASC), en Chile se retoman algunos elementos del modelo anterior para llevar a cabo la aplicación de métodos de evaluación al desempeño docente por más de una década para lograr orientar el fortalecimiento de la profesión y el desarrollo de programas que permitan la formación inicial y continua; Perú realiza sus prácticas de evaluación fundamentadas en elementos del marco chileno, cabe hacer mención al país de Australia quien establece los Estándares Nacionales Profesionales para Maestros mismos que han permitido la elaboración de procesos de evaluación de desempeño de los docentes.

La evaluación se llevó a cabo en etapas, las cuales estaban vinculadas al documento denominado *Perfiles, Parámetros e Indicadores para Docentes*, tanto de educación básica como de educación media superior. Este documento es considerado el cimiento de la conformación de evidencias y del examen, definiéndose cinco dimensiones de acción profesional: 1. conocimiento de sus

alumnos; 2. organización, intervención y evaluación de la práctica educativa; 3. Mejora profesional; 4. responsabilidad legal y ética; 5. colaboración con la escuela y la comunidad, las cuales permiten organizar los conocimientos, habilidades y actitudes que un docente debe saber y ser capaz de hacer en el ámbito de su quehacer diario, por lo que es de suma importancia conocer la práctica de los docentes en servicio para lograr propiciar acciones que favorezcan la profesionalización y el fortalecimiento de su labor, así como, para obtener información con respecto al impacto que tienen sobre dicha práctica las políticas educativas.

Tejedor (2009) dio a conocer en su Modelo de Evaluación del Profesorado Universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación, donde propone que la información obtenida de las encuestas al alumnado debe complementarse con otras vías como los informes del centro, informes del departamento y autoinformes de los docentes.

Es así, como poco a poco se fue reuniendo características para el desglose en una evaluación del desempeño docente, por lo que toda información que se reúna y sobre todo se indague desde distintas perspectivas, tales como desde el mismo docente con sus bitácoras, planeaciones de clases entre otros, así como el preguntar a los mismos alumnos sobre cómo les parece la forma en que el docente lleva la clase es información primordial para que en un futuro se analice y se obtengan resultados para la mejora de la calidad de la educación, y por consiguiente se propongan nuevos modelos de evaluación del desempeño docente.

Existen tres principales razones por las que esta fuente de información se selecciona como la vía preferente en la evaluación de los profesores universitarios (Gillmore, 1984, como se citó en Tejedor, 2009, pp. 557-576):

- Permite que el alumnado opine sobre sus docentes, originando beneficios políticos para la institución.
- Se considera que los estudiantes, por su naturaleza, son los observadores más extensos de la docencia, y a su vez están en una posición única para valorar la calidad del curso, la dedicación y la preparación de los profesores.
- La fiabilidad de las observaciones realizadas por los alumnos es normalmente elevada.

Hallazgos de los Antecedentes

Dentro de los principales hallazgos obtenidos en los antecedentes consultados se encontró que Andrade-Abarca et, al. (2018) en su investigación denominada Aplicación del SEEQ como instrumento para evaluar la actividad docente universitaria, obtuvo como resultado que los alumnos están de acuerdo con la habilidad que tienen los profesores para estimular a los estudiantes a participar en las discusiones en clase, a expresar sus ideas, cuestionar al profesor, a preguntar y recibir retroalimentación significativa. Referente a la actitud que presentan los docentes, el 62% de los alumnos piensan que los profesores tienen la habilidad para relacionarse con sus alumnos además de estar disponibles tanto en horas de trabajo como después de clase, mientras que el 64% de los alumnos están de acuerdo en que los profesores discuten sus puntos de vista y hacen la comparación con teorías mediante el método de enseñanza. Referente a la evaluación el 67% de los alumnos externaron que la retroalimentación que se les da por parte del profesor en cuanto al examen es considerada como valiosa, que los métodos de evaluación son justos y apropiados para la asignatura y que lo que se evalúa está basado en lo que desarrolló el profesor.

La mejor manera de evaluar este aspecto es mediante la observación del desempeño docente en el aula y no a través de un cuestionario, ya que ambos miden aspectos diferentes, la observación mide el desempeño y, el cuestionario se encarga de medir las opiniones de los alumnos. Derivado a que la observación de la intervención didáctica debe ser evaluada por un experto, se recomienda que se videografe para que el desempeño del docente pueda ser valorado por expertos sin que estén en el aula.

Por otro lado, Guzmán (2016) presentó una propuesta cuyo objetivo es evaluar el desempeño docente en base a los aspectos que la investigación educativa encuentra como primordiales para poder lograr el aprendizaje de los alumnos, encontró que se deben crear ambientes de aprendizaje que permitan preparar a los estudiantes para que puedan enfrentarse a los nuevos escenarios y asumir las responsabilidades en un mundo de constantes cambios. Otro punto muy importante consiste en que el profesor debe propiciar la generación de nuevos ambientes para el aprendizaje y asumir responsablemente su tarea educativa mediante la puesta en práctica de nuevas habilidades y métodos de enseñanza.

De igual manera se encontró que Gutiérrez (2010) en su Modelo de Evaluación del Desempeño Docente con la finalidad de evaluar o autoevaluar las prácticas docentes para establecer una estrategia de mejora, permite al profesor hacer una reflexión sobre su quehacer diario, reflexionar sobre lo hace bien y por qué, escuchar a sus compañeros acerca de la manera de dar su clase, detectar sus fortalezas y debilidades y atender las asesorías de sus evaluadores para convertirse en profesores más competentes. Permite establecer que los evaluadores requieren de una buena formación acerca de los objetivos, herramientas, metodologías, etc., así como sobre las habilidades personales que garantizan un proceso justo y efectivo.

Erasmus+, et al (2017) al aplicar su Guía para la evaluación de la práctica docente EOSLTP, se encontró que esta guía acentúa la finalidad formativa de la evaluación de la práctica docente, los comentarios acerca de las fortaleza y debilidades del profesor son cruciales para que la evaluación pueda utilizarse como parte del desarrollo profesional continuo y mejorar de esta manera la calidad de la enseñanza y el aprendizaje e incrementar el atractivo de la carrera docente.

Los hallazgos en el trabajo de investigación de Blanc (2014) mostró que la enseñanza-aprendizaje debe ser reflexiva en cuanto a la práctica. Se debe de investigar para discutir los asuntos de la vida cotidiana escolar, para ello necesitamos comprometernos a tal grado de llegar a transformar este proceso educativo, evaluar el oficio docente, es integrar la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.

En cuanto al análisis a la evaluación del desempeño docente de la Universidad Veracruzana realizada a estudiantes y a los consejos técnicos, concluyeron que a partir de sus categorías, dimensiones y preguntas de acuerdo a los "niveles de importancia" con valores diferenciados de (3), (2) y (1) permitieron obtener una cifra que representa el desempeño docente desde la opinión de los estudiantes y con esto se pudo establecer una estrategia de valoración más cualitativa llegando a una verificación de los resultados.

Los resultados se difundieron a través de la página web del Departamento de Evaluación Académica (DEPA) realizando reportes para el docente, de autorreflexión y con puntaje. Se elaboraron también reportes para los diferentes niveles de autoridad contiene el promedio pregunta a pregunta proporcionando

los promedios generales de la entidad, los del área académica y de la institución, cuando se ofrece más una carrera se presentan por separado los porcentajes para cada una de ellas, así mismo se presenta el promedio obtenido en puntaje general, por categoría y dimensión además de la posibilidad de analizar los resultados individuales de cada uno de los docentes de la entidad. Para directores generales de las áreas académicas y vicerrectores, el reporte contiene los referentes respectivos para comparar según sea el caso entre las entidades de la misma región o bien, entre los programas educativos del área (Universidad Veracruzana, 2013).

En la evaluación propuesta por Tobón (2018) se encontró que a través de esta evaluación se podía determinar cuáles eran las fortalezas y áreas de oportunidad que presentan los docentes respecto a la planeación y a la puesta en acción de una planeación didáctica en los estudiantes, con esto se presentó un informe de la planeación implementada y se mostró los productos obtenidos por los estudiantes para reflexionar sobre el logro de los aprendizajes o desempeños obtenidos en la ejecución de la planeación establecida. Sin embargo, el autor señala que se evaluaron las evidencias documentales pero que esto no puede ser confiable a una evaluación propiamente docente, ya que no se puede determinar con precisión si fue producto del trabajo en el aula o una simulación para aprobar el examen.

Por otra parte, la estructura propuesta para el proyecto de enseñanza no permite asegurar que las prácticas de los maestros sí están enmarcadas en la contextualización y en las necesidades de los estudiantes, porque el énfasis es la documentación del proceso y asegurar que este sí se lleve a cabo, más no la calidad del aprendizaje del estudiante, ni tampoco el proceso para la formación integral (Tobón, 2018).

Los hallazgos encontrados en el estudio del desempeño docente en Chile y México fueron los siguientes: en el caso de México se llevó a cabo el diseño de un sistema de incentivos salariales para los docentes el cual se asignaba a partir de un proceso de evaluación. A este proceso se le dio el nombre de Carrera Magisterial y para el caso chileno se implementó un Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados, mediante este mecanismo se seleccionaban a los docentes que tuvieran mejor desempeño en las materias de matemáticas y lenguaje, haciéndose acreedores a un incentivo económico llamado subvención por desempeño de

excelencia, tal como lo tuvo México. Los resultados de dichas pruebas proporcionaban información sobre los docentes que hicieron una mejor contribución al aprendizaje de los estudiantes. Al paso del tiempo el modelo de incentivos docentes fue cuestionado por no arrojar diferencias significativas en las mediciones de aprendizaje de los alumnos, principalmente en las pruebas internacionales en particular PISA. Por lo que el Profesor fue visto como responsable de no lograr los aprendizajes.

En la investigación llevada a cabo por INEE (2017) acerca de la Evaluación del Desempeño Docente se encontró que los docentes refieren que un factor que influye en el aprendizaje es el nivel socioeconómico de las comunidades donde se ubica la escuela en la que se desempeña, así como la disposición de los servicios básicos con los que se cuenta. De igual manera se identificó que el aprovechamiento de los alumnos es negativo derivado al alcoholismo, drogadicción, narcomenudeo, narcotráfico, pandillerismo, robos e inseguridad.

Otro factor notable que se observó es la escolaridad de los habitantes, principalmente los padres de familia quienes cuentan con Educación Básica. La actividad económica de la comunidad, La lengua y el empleo de los Padres es sustancial para tener un equilibrio en el acercamiento a la institución y sobre todo con sus hijos, ya que existe repercusión en la atención de estos para el aprovechamiento escolar.

La migración, la desintegración de las familias por diversas razones, las prácticas culturales de la comunidad, así como las celebraciones religiosas que se realizan varios días, provocan la inasistencia de los alumnos al centro educativo.

Cabe mencionar que un hallazgo en el que coinciden los docentes es que en ocasiones tienen alumnos que solo hablan la lengua indígena complicando de esta manera la comunicación.

Otros hallazgos encontrados fue la falta de estructura, falta de aulas, mobiliario viejo y destruido, equipos obsoletos, etc.

Se corrobora que los docentes de Educación Básica organizan su intervención en torno a los aprendizajes esperados establecidos en los programas de estudio, y además involucra elementos que normativamente deben enmarcar sus actividades.

La intervención se realizó en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Algunas actividades en el inicio van a enfocadas a conocimientos previos; en el

desarrollo, llevan a cabo otras actividades de enseñanza-aprendizaje en las que se establecen la organización de los alumnos, espacio del aula y el empleo de material didáctico; y en el cierre, los docentes en general solicitan a los estudiantes un producto, los evalúan y brindan alguna retroalimentación sobre su desempeño.

Cabe mencionar que en todos los niveles de Educación Básica los docentes organizan a los alumnos para las actividades de aprendizaje en forma individual, grupal o por equipos, considerando características de la actividad, tiempo, atención a estudiantes con distinto nivel de logro, el conocimiento o habilidad a desarrollar, así como espacios y materiales disponibles.

En los resultados de la investigación relacionada a la evaluación docente y rendición de cuentas en el COBAED para poder acceder a la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), se observó que el 98% de los estudiantes coincidieron en estar de acuerdo con la actuación del profesor, en cuanto al dominio de su asignatura el 97% de los alumnos lo aprueban, en tanto que el 96% de los alumnos coinciden con el hecho de que el profesor cumple con el programa de la asignatura planteado al inicio del curso.

Mientras que un 94% consideran que el profesor tiene en cuenta la opinión del alumno en la marcha de la asignatura, la metodología de enseñanza utilizada resultó adecuada al grupo y a la materia, y en la evaluación de la asignatura se permitió una revisión de parte de los alumnos.

En el nivel de valoración positiva de la práctica docente, de los maestros del COBAED 10, el 95% de los estudiantes lo toman como aceptación general. También se observó que en la mayoría de los casos la aceptación hacia los profesores por parte de los alumnos es mayor que por parte de los alumnos.

En cuanto a la satisfacción se observó que un 7.4% respondió que el estudiante no tiene disposición de contar con el mismo profesor evaluado en un curso, seminario o taller en un período subsiguiente. En este mismo aspecto se presentaron 15 omisiones, es decir, un 5% de los estudiantes evitaron externar su opinión al respecto.

Sustento Teórico del Modelo

El presente trabajo tiene la finalidad de presentar el diseño de un modelo de evaluación que nos dé la posibilidad de evaluar la práctica docente de los profesores de nivel licenciatura de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Juárez del Estado de Durango, para lo cual se hace un recorrido por

algunos de los modelos que han fundamentado la evaluación educativa que permitan hacer una reflexión acerca de la utilidad que esta tiene para poder mejorar continuamente la calidad de la educación.

La evaluación puede ser entendida desde diferentes puntos de vista, dependiendo de las necesidades que tenga la institución educativa, por lo que el concepto de evaluación ha ido cambiando derivado a la incorporación de nuevos elementos a su definición, en otras palabras, la evaluación se ha interpretado. Algunas definiciones de evaluación tienen orientación cuantitativa de control y medición, en tanto que otro punto de vista ve a la evaluación como una herramienta institucional que tiene como requisito y condición fundamental la participación de la comunidad educativa (Mora, 2004).

Por lo que la evaluación se puede concebir como “una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinar resultados, ...y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico” (Duque, 1993, p. 167 como se citó en Mora, 2004, p. 2).

Tyler (1950, como se citó en Casanova, 1998, p 30) define a la evaluación como el “proceso que permite determinar en qué grado se han alcanzado los objetivos educativos propuestos”.

Posteriormente Cronbach, considera la evaluación como un instrumento primordial para la toma de decisiones al definirla como la recopilación y uso de la información que permite la toma de decisiones acerca de un programa educativo (Casanova, 1998).

Por otro lado, el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation señala que “la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto” (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 19 como se citaron en Mora, 2004, p. 2), en una vez evaluada la situación se considera importante tanto los hallazgos buenos como los malos, de no ser así no se considera una evaluación. Como consecuencia, Stufflebeam y Shinkfield (1995, p. 20 como se citó en Mora, 2004, p. 3), consideran que la evaluación es un proceso complejo pero inevitable, siendo una fuerza positiva cuando se puede utilizar para identificar las fortalezas y debilidades que permitan una mejora continua.

Finalmente existe otra posición en la cual la evaluación es vista como una herramienta para la rendición de cuentas tanto de los aciertos como desaciertos que se tiene en un plan o programa de estudios o bien del desempeño profesional,

así como el de recibir retroalimentación para poder mejorar el desempeño académico y personal tanto de los docentes como de los estudiantes y por consecuencia, de la institución educativa (Mora, 2004).

Tomando en cuenta la importancia de la evaluación ésta se puede considerar como un instrumento de tipo estratégico que permite mejorar constantemente la gestión y la calidad de la educación garantizando la seriedad de los programas de estudio propuestos por las instituciones.

En los últimos tiempos se han planteado gran variedad de modelos de evaluación los cuales se sustentan principalmente en posicionamientos que se supone tienen conformidad con los diferentes escenarios que se presentan en el sistema educativo en un momento o época en particular, bajo esta concepción existen abundantes concepciones y modelos de evaluación, por lo que a continuación se presenta algunos modelos asociados a las diferentes generaciones de la evaluación educativa.

Modelo de Evaluación como Medición

Este modelo se conceptualiza desde un punto de vista de la corriente conductista, en donde el sustento está basado en adiestramiento y acondicionamientos de la persona, de tal forma que respondan a estímulos externo mediante conductas visibles que puedan ser observadas; por lo cual, el recurso didáctico constituye la instrucción programada y operacionalizada, mediante diseños instruccionales que implican mediciones dependiendo de dichas conductas (Serrano, 1990, como se citó en Arias. 2019, p. 8).

Básicamente Tyler establece que los objetivos del programa deben formularse en términos de una conducta observable, en donde la evaluación tiene como objetivo determinar el cambio de conducta para poder determinar la eficacia del proceso. Esta postura considera que el aprendizaje es determinado al medir productos y en consecuencia también la evaluación, desde este punto de vista el estudiante al ser un sujeto pasivo asimilador y receptor de influencias guiadas de manera intencionada desde el exterior para reproducirlas a través de respuestas y conductas observables, es visto como un ente posible de medir. Desde este punto de vista la evaluación se considera un proceso de carácter sumativo, cuyo interés principal son los resultados finales que sean medibles y cuantificables. “Los criterios de evaluación son los objetivos específicos instruccionales previamente definidos y formulados en función de una conducta

observable, medible y cuantificable" (Blanco, 1995 como se citó en Arias et al. 2019, p.9).

Modelo de Evaluación Como Logro de Objetivos

Es considerado como uno de los modelos más utilizados, su principal proponente fue Tyler, está fundamentado en la especificación previa de los objetivos que se pretenden lograr, por esta razón, el propósito fundamental de la evaluación es determinar en qué medida se consiguen dichos objetivos. Se enfoca más en los productos que en los procesos; simplemente centra su atención en la verificación, comprobación o medición de dichos objetivos.

La evaluación que se centra en este enfoque describe si los evaluados han logrado los objetivos propuestos o no, favoreciendo que los resultados proporcionen información de la manera de cómo manejar una nueva estrategia instruccional su revisión, adopción o rechazo; en este sentido, se puede caer en omitir productos parciales o beneficios inesperados más allá de los fines originales (Guerra, 2007, como se citó en Arias, et al., 2019, p. 54).

Posterior a Tyler, Mager señaló que no era suficiente el establecer el logro de los objetivos, sino que, además, había que manifestar los criterios y niveles de consecución de lo previsto, razón por la cual se incorporan los test de rendimiento en la educación. Este modelo metodológicamente hace uso de la técnica de la encuesta mediante el uso de cuestionarios y entrevistas, por lo que se puso mayor énfasis hacia la instrumentación que se utilizaba para evaluar. Esta postura se ubica en la época del dinamismo y en la segunda generación de evaluación, la generación de la descripción (Arias, 2018).

Modelo de Evaluación Como Análisis de Sistemas

Este modelo se enfoca en los resultados que se obtienen después de que los insumos pasan por una serie de procesos interrelacionados. Por lo que la evaluación se focaliza en los datos cuantitativos obtenidos al final de una serie de pasos o fases; al evaluar considerando este enfoque nos lleva a investigar relaciones de causa y efecto mediante variables cuantificables.

De acuerdo con Arias (2018) lo que se pretende con esta visión en educación es poder relacionar estándares o normas con las diferencias encontradas, mediante las variaciones fijadas por los diferentes indicadores y puntuaciones correspondientes a los test que se apliquen, por lo que, la técnica estadística de correlación es considerada el principal operador de este enfoque; los resultados obtenidos se presentan en forma de equivalentes en la curva normal (distribución

Normal), esto implica que el resultado de la evaluación hecha a cualquier estudiante está asociada o en función del rendimiento del grupo al que pertenecía.

Esta metodología es de carácter positivista, esto hace que la evaluación deba ser lo más objetiva posible y que no varíe al ser aplicada a grupos análogos, es decir, deben obtenerse resultados consistentes al aplicarse a otros grupos o sujetos de características similares, por lo que debe cumplir con principios técnicos estadísticos de confiabilidad y validez. Este modelo se puede ubicar en la época del dinamismo y la generación de la descripción. (Arias, 2019).

Modelo de Evaluación para la Toma de Decisiones (CIPP)

El modelo Stufflebeam CIPP (Contexto, Input, Proceso, Producto) concibe la evaluación como un proceso sistemático mediante el cual se delimita, recolecta y proporciona información útil para la toma de decisiones, Este modelo pretende perfeccionar los programas a los que sirve, y está orientado a la toma de decisiones, su aplicación da como resultado un estilo de aprendizaje con aplicación práctica en el desarrollo personal del alumno. (Vega y Rivas, 2009 como se citaron en Arias 2019).

Según Vega y Rivas (2009 como se citaron en Arias 2019) este modelo se implementa de acuerdo con cuatro dimensiones y sus correlaciones:

- **Contexto:** En esta dimensión se trata de destacar los interrogantes, diferenciar entre lo que sabemos y lo que no, el contexto puede darse en lo personal, institucional o social, y puede desarrollarse aplicando diversas técnicas: unas preguntas para que los participantes las respondan de acuerdo con su experiencia.
- **Input:** En esta dimensión se identifica y valora los diferentes recursos disponibles (humanos, materiales y financieros) antes de la elaboración del programa, los objetivos y estrategias planteadas e implementadas.
- **Proceso:** Incluye la interrelación entre las estructuras del programa y los diferentes participantes.
- **Producto:** Estos indicadores pueden ser de eficacia, eficiencia, cobertura, pertinencia, adecuación y coherencia.

Considerando este punto de vista se debe considerar que el resultado que se busca es la eficacia y el control de calidad, puesto que el postulado del modelo fija su atención en evaluar el contexto, los insumos, los procesos y los productos para de esta forma obtener información relevante en cada fase que le conduzca

a tomar decisiones en cada uno de estos aspectos. Este modelo evaluativo toma en cuenta básicamente tres fases o etapas: en primer lugar, la delimitación para poder identificar la información necesaria a quienes tienen la responsabilidad de tomar las decisiones. En segundo término, la obtención de la información previamente seleccionada. Y, por último, la devolución de la información a los responsables de las decisiones a tomar. (Lukas y Santiago, 2004 como se citaron en Arias 2019)

Modelo de Evaluación Iluminativa

Este modelo es considerado como un modelo emergente, su nacimiento está basado en que la evaluación debe ser holística, es decir, deben tomarse en cuenta todos los aspectos que rodean el objeto evaluado, tanto los instruccionales como los ambientales que de alguna manera puedan llegar a tener incidencia en los aprendizajes, entendiéndose que la evaluación debe operar en condiciones naturales en su propio ambiente, y no en circunstancias experimentales. El rol del evaluador debe ser el de observador imparcial, que reúne la información necesaria mediante entrevistas y observaciones para organizarla y negociar con sus estudiantes, facilitando compartir responsabilidades e interpretaciones del acto educativo. Algunas de las ventajas que ofrece este posicionamiento son el establecimiento de un clima de confianza, lo que permite la recolección de información relevante y determinante para el proceso, cuestión que no es posible mediante posturas tradicionales, aunado a que, bajo esta perspectiva el docente puede motivarse a indagar sobre su propia práctica educativa y por ende en su mejora y consolidación (Arias, 2019)

Modelo de Evaluación Curricular de Metfessel y Michael

Este modelo tiene un enfoque analítico racionalista, cuyo propósito es perfeccionar las decisiones a partir de la evaluación de los resultados proporcionar ayuda al personal básico de las escuelas (profesores, administradores y especialistas) a evaluar el logro de los objetivos planteados, es un modelo muy similar al de Ralph Tyler e incluso en varios textos se dice que es una modificación de este. El análisis de los resultados da pauta para la toma de decisiones educativas basadas en metas amplias y objetivos muy específicos que puedan tener conductas observables.

Algunas de sus características son: Propone una valoración basada en múltiples criterios lo que contribuye de gran manera a la creación de instrumentos, modelo orientado a metas, permite la comparación de

medidas de ejecución con estándares de conducta, permite formular recomendaciones para la toma de decisiones futuras, ofrece la oportunidad de determinar la medición de la congruencia entre los resultados y objetivos (Correa et al., 2002, p.91).

De acuerdo con Correa et al., (2002) este modelo consta de ocho etapas:

1. Participación directa e indirecta de la comunidad escolar como facilitadores del programa evaluativo.
2. Formulación de un modelo coherente en las metas generales y los objetivos específicos, lo que incluye:
3. Transformar los objetivos específicos en formas comunicables y aplicables para facilitar el ambiente de aprendizaje en la escuela.
4. Seleccionar o crear instrumentos para medir, que permitan hacer inferencias acerca de la efectividad del programa, lo que incluye selección y construcción de variedad de pruebas, escalas e índices relativos a los objetivos.
5. Llevar a cabo observaciones periódicas del comportamiento.
6. Analizar la información obtenida para llegar a conclusiones acerca de la efectividad del programa escolar.
7. Interpretar la información, los datos relativos a los objetivos específicos y las metas generales.
8. Generar recomendaciones para la implantación futura, modificaciones y revisiones de las metas generales y los objetivos específicos.

La importancia del modelo reside en que considera los diferentes contextos en los cuales se puede aplicar dicho programa influyendo en el uso de estrategias para llevar a cabo la evaluación de las metas y objetivos establecidos previamente.

Estructura del Modelo de Evaluación

El poder evaluar la práctica docente genera un gran interés tanto de personal docente, como de los alumnos y los directivos de las instituciones para conocer los factores clave que permitan mejorar la calidad de los aprendizajes y elevar la calidad de los servicios educativos. Por lo que a continuación se expone la estructura del Modelo de Evaluación de la Práctica Docente (MEPD) que se propone.

Objetivo del Modelo

El presente modelo tiene como objetivo conocer cuál es la opinión de los alumnos de la Facultad de Enfermería y Obstetricia (FAEO) acerca de la manera en la cual se imparte la Práctica Docente, con el propósito de establecer acciones de mejora que permitan incrementar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Para lograr lo anterior se establecen las siguientes acciones:

Metas

- a) Aplicar un instrumento válido y fiable, que nos permita conocer lo que piensan los alumnos acerca de la manera en la cual se realiza la práctica docente y que sea acorde a nuestro contexto.
- b) Conocer y analizar la opinión de los 89 alumnos de la Universidad objeto de estudio
- c) Determinar las dimensiones que más predicen la calidad de la práctica docente de la totalidad de los docente de la FAEO.
- d) Establecer un programa de formación y desarrollo continuo para fortalecer las áreas de oportunidad detectadas.

Destinatarios

La población a la cual se aplicará el instrumento está integrada por el total de los alumnos que cursan el primer semestre en el ciclo escolar B Agosto-diciembre 2021 en la Universidad de Durango, siendo un total de 89 alumnos.

Actividades

Teniendo como base la ampliación del modelo tyleriano propuesto por Metfessel y Michael (1967, como se citaron en Pérez, 2007) se llevarán a cabo las siguientes actividades:

1. Involucramiento de los miembros de la comunidad.
2. Realizar una lista con las metas y objetivos específicos en orden de importancia.
3. Definir los objetivos específicos de manera entendible para ponerse en práctica para facilitar el aprendizaje en el ambiente escolar y poder evaluar el proceso y su contenido.
4. Establecer instrumentos que proporcionen valores de los que se pueda colegir la efectividad de los programas al lograr los objetivos propuestos, realizar pruebas estandarizadas, escalas tipo Likert y pre y posprueba.

5. Realizar observaciones periódicas, mediante el uso de instrumentos que permitan determinar si se han cumplido los objetivos.
6. Analizar los datos proporcionados por la valoración del cambio a través de la utilización de métodos estadísticos apropiados.
7. Interpretar los datos relativos a los objetivos específicos.
8. Proponer las recomendaciones que proporcionen una base para futuros perfeccionamientos, modificaciones y revisiones de las metas y objetivos específicos para mejorar el programa.

Instrumentos por Utilizar

Para llevar a cabo la recogida de los datos relacionados a conocer la percepción que se tiene de la práctica docente a nivel licenciatura en la FAEO, se optó por el uso de un cuestionario.

El cuestionario es el instrumento más utilizado para recoger los datos, y son utilizados en encuestas de todo tipo. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables que se van a medir (Hernández et al., 2014).

El Instrumento que se aplicara consiste en un conjunto de *ítems* presentados en forma de afirmaciones solicitando a los participantes a externar opinión a través del valorar cada uno de ellos eligiendo uno de los valores que se le presentan Anexo 1.

Sistema de Seguimiento del Modelo de Evaluación

En el presente segmento se da respuesta a una serie de cuestionamientos que permiten darle continuidad y seguimiento al modelo propuesto para poder realizar un análisis que muestre su efectividad.

¿Para qué queremos hacer esta evaluación?

El presente documento propone un modelo de evaluación que tiene como objetivo, conocer cuál es la opinión de los alumnos de la FAEO acerca de la manera en la cual se imparte la Práctica Docente, con el propósito de establecer acciones de mejora que permitan incrementar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

¿Qué experiencia(s) queremos evaluar?

Dada la importancia que representa la actuación diaria del docente para poder lograr la calidad de la educación, en este modelo se presenta una manera de poder llevar a cabo la evaluación de la práctica docente de los profesores de nivel licenciatura de la FAEO ubicada en Durango, Dgo., para lo cual se realizara la aplicación de un cuestionario durante el periodo de Agosto-diciembre 2021 del semestre B, con la finalidad de poder conocer y analizar la percepción que tienen los alumnos referente a práctica docente de su profesor, conocer la interacción que tiene el docente con los alumnos, determinar si la metodología utilizada en la práctica docente es adecuada, determinar si se cumplen las obligaciones establecidas, así como, los medios y recursos utilizados para el desarrollo de las actividades y determinar el cumplimiento del programa académico por parte del profesor para poder proporcionar la retroalimentación necesaria a todos los involucrados en el proceso para establecer las acciones necesarias que permitan mejorar la calidad de la educación que se proporciona en la FAEO.

¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar?

Teniendo en consideración que lograr que los alumnos alcancen el aprendizaje y que se cumplan las metas establecidas en los programas, es de suma importancia poder evaluar la práctica docente para conocer si las acciones puestas en práctica por el docente contribuyen para obtener el logro de los objetivos planteados, es por ello que los aspectos que se pretenden sistematizar son: la aplicación del cuestionario de Evaluación de la Práctica Docente, así como el análisis de los resultados y la retroalimentación a los alumnos y profesores.

¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?

Considerando que conocer la percepción que tienen los alumnos acerca de la práctica docente de su profesor en turno es de sumo interés para mejorar el proceso educativo, la información arrojada por la aplicación de la encuesta será la fuente más importante, posteriormente se utilizará como fuente las bitácoras en donde se plasmen los resultados obtenidos del análisis de la información arrojada por los cuestionarios, otra fuente de información a utilizar sería la herramienta digital SPSS para poder realizar un análisis estadístico de los resultados, como pueden ser la media, desviación estándar, etc.

¿Qué procedimientos vamos a seguir?

Considerando la importancia que tiene la aplicación del modelo se lleve en forma adecuada, en la tabla 1 se presenta un cronograma que permita llevar un control de las actividades a realizar.

Tabla 1

Cronograma de Actividades para la Aplicación del Modelo de Evaluación

Actividades	Responsables	Periodo	Técnicas instrumentos	Recursos
Involucramiento de los miembros de la comunidad				
Solicitar autorización de las autoridades escolares.	Equipo evaluador	Octubre 2021		Oficio de autorización
Reunión virtual con padres de familia y docentes para dar a conocer el modelo e identificar posibles evaluadores.	Equipo evaluador y personal directivo	Octubre 2021	Plataforma Zoom Institucional FAEO	Modelo de evaluación, acta de la reunión, Bitácora de trabajo
Capacitación virtual a los evaluadores.	Equipo evaluador	Octubre 2021	Curso-Taller	Cuestionario, equipo de cómputo, Modelo de evaluación, plataforma zoom institucional FAEO
Realizar una lista con las metas y objetivos específicos en orden de importancia				
Programar fechas para aplicación del instrumento.	Equipo evaluador y Autoridades directivas	Octubre 2021		Cuestionario
Definir los objetivos específicos de manera entendible para ponerse en práctica para facilitar el aprendizaje en el ambiente escolar y poder evaluar el proceso y su contenido				
Determinación de las áreas de oportunidad	Equipo evaluador, autoridades directivas	Nov 2021		Reporte de Resultados, bitácora de trabajo, Planeación didáctica

Actividades	Responsables	Periodo	Técnicas instrumentos	Recursos
Elaboración de plan de mejora.	Equipo evaluador	Nov-Dic 2021		Planeación didáctica
Dar a conocer los resultados obtenidos y el plan de mejora.	Equipo evaluador	Dic 2021		Reporte de resultados y plan de trabajo
Establecer instrumentos que proporcionen valores de los que se pueda colegir la efectividad de los programas al lograr los objetivos propuestos				
Aplicación del instrumento.	Equipo evaluador	Dic 2021		Cuestionario
Recogida de los datos.	Equipo evaluador	Dic 2021		cuestionarios
Realizar observaciones periódicas mediante el uso de instrumentos que permitan el cumplimiento de objetivos.				
Supervisar cumplimiento de programas.	Autoridades Escolares	Octubre -dic 2021		Bitácora de seguimiento
Analizar los datos proporcionados por la valoración del cambio a través de la utilización de métodos estadísticos apropiados.				
Análisis estadístico de los resultados recabados.	Equipo evaluador	Dic 2021		Programa SPSS
Interpretar los datos relativos a los objetivos específicos				
Comparar los resultados obtenidos con los datos establecidos en la planeación didáctica.	Equipo Evaluador y Autoridades Educativas	Dic 2021		Bitácoras de trabajo, Reporte de Resultados, Planeación didáctica
Analizar los resultados obtenidos por los estudiantes en sus evaluaciones.	Equipo Evaluador	Dic 2021		Bitácoras de trabajo, Kardex de Calificaciones
Proponer las recomendaciones que proporcionen una base para futuros perfeccionamientos, modificaciones y revisiones de las metas y objetivos específicos para mejorar el programa				
Presentar resultados a las autoridades educativas y miembros de la comunidad.	Grupo Evaluador	Dic 2021	Vía virtual	Bitácora de trabajo, Plataforma Zoom FAEO informe

Actividades	Responsables	Periodo	Técnicas instrumentos	Recursos
				de resultados
Proporcionar información y recomendaciones a los implicados en el programa	Grupo Evaluador, Autoridades educativas	Dic 2021		Bitácora de trabajo, Acciones preventivas y correctivas

ANEXO 1

I.- Instrucciones.- Conteste cada cuestión anotando de forma breve lo que se indica, o cancelando con una X, el paréntesis correspondiente.

1-Edad _____ años 2-Sexo (M) (H)

3. Nivel cursado: _____

4- Nombre del curso que se evalúa: _____

5-Nombre del Profesor (a) que lo imparte: _____

Encuesta de Evaluación de la Calidad Docente

VARIABLES relacionadas con la evaluación del docente

II.- Instrucciones. - A continuación, atendiendo a las características de la práctica docente del profesor (a) que le impartió el seminario a evaluar, seleccione la opción que mejor refleje su valoración de la práctica docente del Profesor (a) en cuestión; donde 1 es el valor más bajo otorgado y 5 es el valor más alto.

Sobre la satisfacción del alumno con el desempeño del profesor

PREGUNTAS:

No.	Ítem	1	2	3	4	5
1	El profesor (a) ha cumplido con su asistencia a clases.					
2	El profesor (a) ha cumplido el horario de clases.					
3	El profesor (a) atiende correctamente al alumnado en las horas de					
4	El programa se definió con claridad (metodología y contenidos).					

No.	Ítem	1	2	3	4	5
5	El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema.					
6	El método de evaluación del profesor se conoció con suficiente					
7	El profesor tiene en cuenta la opinión de los alumnos en la marcha					
8	El profesor muestra interés en que el alumno aprenda.					
9	El profesor motivó y facilitó la participación de los alumnos en clase.					
10	Existe una buena relación entre el profesor y el alumno.					
11	El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura.					
12	El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la					
13	El profesor imparte sus clases con claridad, organización y					
14	El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que					
15	El profesor domina la asignatura que imparte.					
16	La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a las					
17	Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien					
18	La bibliografía, materiales, recursos tecnológicos empleados					
19	Sus clases están bien preparadas.					
20	Existe coordinación entre la parte teórica y práctica de la					
21	El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado al					
22	Los exámenes/evaluaciones que se han realizado se ajustan a los					
23	El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en					
24	El sistema de evaluación de la asignatura permite una revisión por					

¡Muchas gracias por su tiempo y colaboración!

Referencias

- Alberto Galaz Ruiz, Mariela Sonia Jiménez-Vásquez, Ángel Díaz-Barriga (Ed.). (2018). Evaluación del desempeño docente en Chile y México (Vol. 163). *IISUE-UNAM*.
- Andrade-Abarca, P.S.; Ramón-Jaramillo, L.N. y Loaiza-Aguirre, M.I. (2018). Aplicación del SEEQ como instrumento para evaluar la actividad docente universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 259-275. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.260741>.

- Arias, S., Labrador, N. y Gámez, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere*, 5, 75, pp. 307-322. <https://www.redalyc.org/journal/356/35660262007/html/>
- Barraza, J. A. G. (2017). *Evaluación docente y rendición de cuentas en el COBAED para acceder a la RIEMS*. Universidad Pedagógica de Durango.
- Blanc, M. (2014). *La Práctica como Objeto de Evaluación* [Archivo pdf]. <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jnppfp/3jnppfp/paper/viewFile/1138/471>
- Casanova, M. (1998). *La Evaluación Educativa*. Biblioteca del Normalista.
- Correa, S., Puerta, A y Restrepo, B. (1996). *Investigación Educativa*. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación superior. <https://issuu.com/julianrivas/docs/namea6ce14>.
- Eusko Jaurlaritzako Gobernua. *Guía para la Evaluación de la Práctica Docente*. <https://basque-inspectorate-erasmusplus.hezkuntza.net/en/inicio>
- Gutiérrez, H. (2010). *Calidad total y productividad*. Tercera edición. McGraw-Hill.
- Gutiérrez, E. (2010), *Un Modelo de evaluación del desempeño docente que contribuye en la mejora de la calidad de los servicios educativos*. Congreso Iberoamericano de Educación
- Guzmán, J. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 285-358. doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124>
- INEE (2017). *La educación obligatoria en México*. Informe 2017. México: INEE
- Molero, D. y. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 57-84.
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Conceptos, Períodos y Modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 4(2),0.
- Serrano de Moreno, M. (1990). *El Proceso de Enseñanza Aprendizaje*. Universidad de Los Andes Consejo de Estudios de Postgrado. Consejo Editorial. Mérida-Venezuela.
- Stufflebeam, D. (2002) *Evaluación Sistémica: Guía teórica y práctica*.-Ed. Paidós Ibérica, S.A.
- Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 157-182. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99151>

Tobón, S., Guzmán Calderón, C., Tobón, B. (2018). Evaluación del Desempeño Docente en México: Del Proyecto de Enseñanza al Proyecto Formativo [Archivo pdf]. *Evaluación del Desempeño Docente en México: Del Proyecto de Enseñanza al Proyecto Formativo* (redalyc.org)

Universidad Veracruzana. UV. (10 de septiembre de 2021). *Evaluación al Desempeño Docente*. DA-EDA-OT-11.

<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2014/03/EVALUACION-AL-DESEMPENO-DOCENTE-Estudiantes-y-Consejo-Tecnico-Publicado-para-Periodo-2013-2015.pdf>

Modelo de Evaluación Para Asistencia Presencial a los Centros en Educación Básica Durante la Pandemia COVID-19 MEDACEBDPC-19

Elia Margarita Acosta Ramírez

elia_acosta_19@anglodurango.edu.mx

Jesús Eduardo Silva Haro

jesus_silva_20@anglodurango.edu.mx

Estudiantes del Doctorado en Ciencias de la Educación por el IUNAES

Resumen

La presente propuesta aborda el diseño de un modelo de evaluación que permite conocer la postura de los padres de familia con hijos en educación básica en el municipio de Durango, específicamente en zonas urbanas, respecto del regreso a clases presenciales a causa de la contingencia por COVID-19. El objetivo es reflexionar sobre las causas por las que se decide regresar o no a la escuela. La ruta metodológica se basa en encuestas realizadas por dos centros educativos, en donde se construyeron instrumentos para elaborar planes de trabajo de acuerdo con los resultados de estas, el contexto es uno de los puntos base y de partida por las necesidades de cada espacio, los insumos con los que se cuenta y el apoyo de todos los involucrados en el sistema. Para la evaluación es indispensable el resultado de los cuestionamientos y la decisión de los padres de familia.

Palabras clave: Educación básica, evaluación, pandemia.

Evaluation Model for Face-to-Face Assistance to Basic Education Centers During the Pandemic COVID-19 EMF-FABECDPC-19

Abstract

This proposal deals with the design of an evaluation model that allows us to know the position of parents with children in basic education in the municipality of Durango, specifically in urban areas, regarding the return to classes due to the COVID-19 contingency. The objective is to reflect on the causes for the decision to return or not to return to school. The methodological route is based on surveys conducted by two educational centers, where instruments were constructed to elaborate work plans according to the results of these, the context is one of the base and starting points due to the needs of each space, the inputs available and the support of all those involved in the system. For the evaluation, the result of the questioning and the decision of the parents is indispensable.

Keywords: Basic education, evaluation, pandemic.

En marzo de 2020, a raíz de la contingencia a nivel global por SARS-CoV-2 Covid 19, la sociedad tuvo que adaptar nuevas medidas sanitarias con la finalidad de mantenerse alejado del virus y con afán de salvaguardar su vida; las principales medidas que se tomaron fue resguardo total en casa sin salir para nada, por tal motivo las instituciones educativas se tuvieron que adecuar a las nuevas medidas y generar estrategias para continuar con el proceso de enseñanza ahora desde casa.

Actualmente en 2021, sale el “acuerdo número 23/08/21 por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, y dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), normal y demás para la formación de maestros de educación básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio de los tipos medio superior y superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, así como aquellos particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, en beneficio de las y los educandos” (DOF/08/2021).

Por este motivo, se decidió realizar la construcción del modelo de evaluación “MEDACEBDPC-19” es con el objetivo principal de evaluar la opinión de los padres de familia acerca del regreso a clases presenciales, así mismo saber qué postura toman ellos ante esta nueva instrucción de la Secretaría de Educación acerca del retorno a clases presenciales; saber si están de acuerdo o en desacuerdo, si están de acuerdo, ellos qué están dispuestos a aportar para que el regreso sea de forma segura, si están conscientes de los protocolos que se deben seguir desde casa y de seguir el reglamento que dicta la escuela para el ingreso seguro tanto a la escuela como a las aulas; si no están dispuestos o en condiciones de regresar a sus hijos a clases presenciales, qué van a aportar para el desarrollo y aprendizaje de sus hijos desde casa, saber si cuentan con las herramientas necesarias y el compromiso de seguir las instrucciones del maestro para llevar las clases y las tareas en línea.

El cuestionario se aplicará a los padres de familia en el que se les preguntará si están de acuerdo con el regreso a clases presenciales, si es así, qué opina acerca de los protocolos sanitarios que se llevan en la institución y ellos que protocolos sanitarios están dispuestos a tomar para poder sobrellevar

sanamente esta situación; a los padres que no están de acuerdo, preguntar si han pensado en alguna estrategia para que su hijo acredite el año escolar.

Antecedentes

A continuación, se presenta la descripción de algunas investigaciones recientes relacionadas con los modelos de evaluación educativa y la calidad de los servicios. Este recorrido por el estado del conocimiento permite la revisión de los antecedentes del estudio de los diferentes modelos de evaluación tanto en el contexto nacional como internacional.

Según Torres et al., (2015) tuvieron como objetivo es definir la calidad del servicio y determinar cómo evaluarla. Las características más importantes de las que habla el texto es que es uno de los modelos más completos, ya que se intenta dar a conocer, de acuerdo con el servicio, la calidad de este y cómo es que se puede evaluar de mejor manera. Se muestran diversos modelos que a lo largo de la historia han servido para evaluar el servicio en diversas áreas.

Plasencia Soler et al., (2018) se plantearon como objetivo es que la sostenibilidad organizacional se entienda mejor en términos de evaluar cada una de las organizaciones que se tome en cuenta. Dentro del artículo se mencionan diversos modelos que servirán como guía para tomar en cuenta la clasificación de estos, así como las ventajas y desventajas, para al final se tome lo mejor de cada una o la que mejor sirva.

Acosta y Acosta, (2016), en su artículo "Modelos de evaluación para la acreditación de carreras. Análisis de su composición y una propuesta para las carreras de Ecuador". El objetivo de esta investigación fue proponer un modelo de evaluación de la calidad para las carreras de administración de empresas del Ecuador. Se debe tomar en cuenta que se analizaron nueve modelos de otros países latinoamericanos para determinar su composición, base conceptual y estándares para la acreditación. Se identificó que nombra a una variable de forma diferente, cada una de las regiones ha desarrollado modelos acordes con su realidad, de la misma forma su aplicabilidad puede ser obligatoria o no.

Vizcarra et al., (2011) en su artículo denominado "La no neutralidad en la evaluación de la calidad y modelos de evaluación de la educación superior, casos de: Colombia, Argentina y Brasil" mencionaron que el objetivo es explorar dimensiones en el concepto de calidad proponiendo un modelo comprensivo e identificar factores que contribuyen a la neutralidad del concepto en referencia a las instituciones universitarias. De acuerdo con el texto la concepción de calidad

está en función al marco ideológico de los evaluadores, en los tres países antes nombrados se da cuenta que, cada uno y dependiendo de su realidad puede aportar o no a su modelo de evaluación en educación superior lo que más les convenga.

Medina et al., (2013) mencionaron en su artículo de investigación denominado Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas de la valoración que el objetivo es presentar una investigación evolutiva sobre la adquisición de competencias profesionales, aplicada a estudiantes de psicopedagogía durante un periodo de tres años. Una de las características y conclusiones dadas a lo largo del documento es la complejidad de la evaluación de las competencias profesionales de los discentes, especialmente desde el marco de la asignatura y la riqueza del conjunto de las pretendidas.

Numpaque y Rocha, (2016) en su artículo llamado Modelos SERVQUAL y SERVQHOS para la evaluación de calidad de los servicios de salud el objetivo fue revisar los artículos más relevantes relacionados con los modelos SERVQUAL y SERVQHOS en el periodo 2010-2015. Dentro de las características más importantes es que el usuario respecto a la calidad de los servicios de salud es un tema complejo relacionado con diferentes factores como edad, experiencias previas del paciente, estilo de vida, ingresos y educación, por ello es tan importante dicho modelo ya que aporta todas las características respeto del ser humano y su salud.

Modelos para evaluar la situación de las bibliotecas escolares y la calidad de sus sitios web (González y Faba, 2013), tuvo dos objetivos: desarrollar un modelo exhaustivo de 44 indicadores para evaluar el funcionamiento o la situación de las bibliotecas escolares; y diseñar un modelo específico de 30 características para valorar objetivamente la calidad de los sitios web de las bibliotecas escolares. Es interesante notar como se ha comprobado con dicho modelo, que la correlación entre las bibliotecas escolares atendiendo a su situación actual y al estado de sus páginas web es muy baja, por lo que no se puede corroborar la hipótesis de partida y considerar que las bibliotecas escolares que mejor funcionan actualmente en la ciudad de Badajoz son también las que mejores webs poseen.

En Modelos de evaluación de la calidad en la biblioteca universitaria argentina (Texido y Moro, 2015) se planteó como objetivo identificar el estado del conocimiento en la producción científica de Iberoamérica sobre gestión de la calidad en Bibliotecología y Ciencia de la información, especialmente a través de la revisión de la literatura publicada en las revistas incorporadas sistema regional

de información para las revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Dentro de los resultados y principales características es que se comenta que la biblioteca universitaria argentina debe aprovechar su potencial y los resultados de las políticas de calidad aplicadas a la educación superior, para optimizar su modelo de intervención convirtiéndose en una organización de excelencia.

En el Modelo de evaluación del impacto del posgrado académico en los docentes de la Facultad de Ciencias Médicas "General Calixto García" (Borges, 2014) el objetivo principal de esta tesis doctoral fue alcanzar los patrones de calidad en los sistemas de evaluación y acreditación, en correspondencia con los estándares nacionales e internacionales. Es necesario la realización de evaluaciones de impacto del posgrado académico en los docentes de Ciencias Médicas, pues favorece evaluar los efectos del posgrado académico y provee de información que permite sustentar la decisión de transformar y mejorar esta formación.

En Análisis de modelos de evaluación de calidad de software libre (Toledo et al., 2011) el objetivo fue presentar una revisión bibliográfica en la que se muestra algunos de los más importantes modelos existentes para la evaluación de proyectos de software libre a fin de determinar cuál de ellos puede utilizarse en el proyecto en desarrollo "Solución de alta disponibilidad y balanceo de carga para el servicio web de la red de datos de la Universidad del Cauca".

Hallazgos de los Antecedentes

Haciendo un análisis de los antecedentes antes mencionados, se puede observar que el concepto evaluación tiene múltiples y variadas definiciones y formas de abordarla, al hacer la revisión de diferentes autores, se observa coincidencia en la importancia de esta en los procesos de mejora de un objeto educativo determinado: el desempeño de los docentes, el aprendizaje de los estudiantes, la calidad en la educación y cualquier otro que tenga relación con el proceso educativo.

En el campo de la educación, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación educativa, guardan una estrecha relación, que es al mismo tiempo dinámica y continua. Esta práctica evaluativa debe diseñarse para el alumno, enriqueciendo su proceso de formación y respondiendo a su necesidad específica de conocimientos. La evaluación educativa es una labor incesante y constante, y

no debe entenderse sólo como un procedimiento de selección, sino de orientación y de ayuda.

Tomando en cuenta lo anterior, se define la evaluación educativa como: “un proceso que debe llevarse a cabo de forma continua y personalizada que ha de tener por objeto tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza”. (Gómez, 2017).

Sustento Teórico del Modelo

Existen diferentes referentes teóricos en torno a la evaluación educativa, uno de los pioneros en evaluación educativa es Tyler que se le puede llamar el padre de la evaluación educativa, pues en la década de los años cincuenta, desarrolló el primer método sistemático de evaluación educacional y centra la evaluación en los logros, en el rendimiento de los alumnos, más que en otras variables del proceso. Así, el programa será eficaz en la medida que se consigan los objetivos establecidos, y con todos estos elementos, quien planifica debe responder al menos cuatro preguntas básicas, según la visión del currículum de Ralph Tyler:

- ¿Qué aprendizaje se quiere que los alumnos logren?
- ¿Mediante qué situaciones de aprendizaje podrá lograrse dichos aprendizajes?
- ¿Qué recursos se utilizará para ello?
- ¿Cómo evaluaré si efectivamente los alumnos han aprendido dichos objetivos?

Las funciones del diseño evolutivo de Tyler han sido:

1. Establecer objetivos amplios.
2. Clarificar objetivos.
3. Definir objetivos en términos operativos.
4. Buscar situaciones y condiciones para mostrar el logro de objetivos.
5. Diseñar y seleccionar técnicas de medida.
6. Recoger datos del rendimiento.
7. Comparar los datos con los objetivos operativos.

Más adelante, L.J. Cronbach en la década de los sesenta, amplía el concepto de evaluación que consiste esencialmente en una búsqueda de información que habrá de proporcionarse a quienes deban tomar decisiones sobre la enseñanza. Esta información ha de ser clara, oportuna, exacta, válida, amplia. Quienes tienen poder de decisión, son quienes formularán juicios a partir

de dicha información. (Vega y Rivas, 2009). Siguiendo con los años sesenta y los modelos que emergen en esta época, nos encontramos con la propuesta de Scriven, y encontramos que Guba y Lincoln (1989) se refieren a la obra de Scriven como representativa de la llamada Tercera Generación de la Historia de la Evaluación Educativa, caracterizada por enfatizar la utilidad de la evaluación como un elemento de juicio para la toma de decisiones; La distinción entre evaluación formativa y sumativa realizada por Scriven ha sido de particular relevancia en el campo de la evaluación debido a que brinda coordenadas para que los esfuerzos evaluativos contribuyan tanto a la toma de decisiones como a la mejora de lo evaluado. Scriven define la evaluación formativa como aquella que se realiza durante el desarrollo de un programa o producto, o durante el proceso que experimenta una persona, para ayudar a mejorarlo mientras se está llevando a cabo. Busca detectar deficiencias y éxitos durante la ejecución de los programas o en las versiones intermedias de los productos, a fin de retroalimentarlos. (Guerra y Serrato, 2015)

Otro referente es Daniel L. Stufflebeam y define la evaluación como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas; la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones; solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. Así, los aspectos claves del objeto que deben valorarse incluyen sus metas, su planificación, su realización y su impacto (Vega y Rivas, 2019, parr. 2).

El modelo Stufflebeam es conocido como CIPP (Contexto, Input, Proceso, y se caracteriza por estar orientado a la toma de decisiones. Así, la evaluación se estructura en función de las decisiones que se deben tomar. Este modelo organiza el proceso de la implementación según cuatro dimensiones y sus correlaciones:

- ✓ Contexto: Esta dimensión se nutre de los datos globales socioeconómicos y sociolaborales nacionales y locales, con énfasis especial en las políticas de empleo para jóvenes.
- ✓ Input: Identifica y valora los recursos disponibles (humanos, materiales y financieros) antes del programa; los objetivos y las estrategias planteadas según los recursos disponibles; las estrategias

implementadas; los recursos asignados y utilizados, el soporte normativo y las intervenciones realizadas.

- ✓ Proceso: Incluye la interrelación dinámica entre las estructuras del programa y los diversos actores, generando un sistema vincular: “medio ambiente del programa”. Se evalúa especialmente por técnicas cualitativas.
- ✓ Producto: Los productos (indicadores) se pueden caracterizar según:
 - Eficacia: medida de los logros en un tiempo determinado.
 - Eficiencia: medida de los logros en un tiempo determinado, según los recursos utilizados.
 - Cobertura: proporción entre los jóvenes que accedieron al programa y el total de jóvenes cadenciados y en situación de desempleo.
 - Pertinencia: grado de satisfacción de las necesidades específicas de los jóvenes beneficiarios.
 - Adecuación: correlación entre los objetivos y los recursos disponibles.
 - Coherencia: grado de correspondencia entre los objetivos y los dispositivos.
 - Imputabilidad: medida de causalidad o de fuerte asociación entre los dispositivos y los resultados

Las cuatro dimensiones del modelo CIPP se relacionan con cuatro niveles de decisión: Decisiones de Programa, Decisiones de Planeación, Decisiones de Implementación, Decisiones de Relevamiento.

En esta parte se puede hacer una descripción teórica de las diferentes teorías, valga la expresión, que son usadas para la evaluación, desde Tyler hasta Tobón; tomando luego una en específico para desarrollar el sustento práctico de su modelo.

Estructura del Modelo de Evaluación

El modelo “MEDACEBDPC-19” se diseñó con la finalidad de conocer la opinión de los padres de familia acerca del regreso a clases presencial, así mismo, saber en qué postura están ellos de que sus hijos retomaran sus clases presenciales, si están de acuerdo, ellos qué están dispuestos a aportar para que el regreso sea de forma segura, si están conscientes de los protocolos que se deben seguir desde casa y de seguir el reglamento que dicta la escuela para el

ingreso a aulas; y si no están dispuestos o en condiciones de regresar a sus hijos a clases presenciales, qué van a aportar para el desarrollo y aprendizaje de sus hijos desde casa, saber si cuentan con las herramientas necesarias y el compromiso de seguir las instrucciones del maestro para llevar las clases en línea y las tareas en línea.

Con esta evaluación, podremos darnos cuenta de cuántos estudiantes estarán de regreso en las aulas y de los compromisos que los padres de familia están dispuestos a tomar y cumplir en pro del crecimiento intelectual del estudiante, de igual manera, el maestro podrá planear de una forma más certera y consciente de cómo se va a desarrollar el ciclo escolar.

Meta: Le principal meta con esta evaluación es conocer la opinión de los padres de familia y saber la postura en la que se encuentran acerca del regreso a clases presenciales de sus hijos, hijas o tutorados.

Destinatarios: Los padres de Familia de las escuelas primaria Blas Corral Martínez y Benjamín Gurrola Carrera y las diferentes escuelas primarias de la ciudad de Durango, Dgo. que deseen realizar la evaluación.

Actividades: se realiza un cronograma de actividades que a continuación se muestra y en las primeras dos semanas por medio de la plataforma Forms de Microsoft se realizará un cuestionario con preguntas de decisión, de opción múltiple y calificación, así como preguntas de tipo abiertas; en la segunda semana se realizará un chequeo del avance que se lleva de respuestas, en la semana tres, se pretende tener el 100% de las encuestas contestadas y seguir con el proceso de análisis y revisión de resultados en la semana cinco generación de estrategias y toma de acuerdos, en la semana seis, socializar resultados y estrategias.

Tabla 1

Cronograma de Actividades

Actividad	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6
Enviar formulario a padres de familia.						
Revisar avance de encuestas contestadas.						
Finalizar encuesta y revisar estadísticas.						

Actividad	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6
Finalizar encuesta y revisar estadísticas.						
Generación de estrategias.						
Socialización de resultados y estrategias.						

Instrumentos por Utilizar

El instrumento a utilizar se gestionó por la plataforma Forms y en este link se puede consultar <https://forms.office.com/r/FRSbd8UjnF>, más adelante se muestran las preguntas realizadas

Sistema de Seguimiento del Modelo de Evaluación

El principal objetivo de dicho modelo es conocer el sentir de los padres de familia en cuanto al regreso a clases presenciales, ya que se ha decidido a nivel federal, de acuerdo con lineamientos establecidos por las autoridades educativas correspondientes, que se debía reanudar paulatinamente el retorno a las instituciones por las condiciones que se han visualizado a lo largo del país, sin embargo en muchas de las instituciones de educación básica pública se ha notado cierto rechazo a llevar a los hijos a la escuela, a pesar de que la mayoría de los docentes y padres de familia han sido vacunados, consideremos que el efecto de las redes sociales y algunos otros medios de comunicación han logrado que los padres de familia tengan dudas acerca de la veracidad de las vacunas, a sí mismo, dudan de la eficiencia de las escuelas en cuanto a la preparación con insumos y lo mínimo indispensable para la limpieza de estas.

El fenómeno se vuelve aún más interesante cuando los mismos padres de familia se notan renuentes al regreso a clases, sin embargo, se manifiestan en otros espacios como si todos fuera normal o al menos no hubiera pandemia, la contrariedad de sus decisiones es lo que mayormente hace de este modelo un indispensable para reflexionar acerca de la necesidad o no de regresar a la escuela.

El objeto de este trabajo de evaluación se centra en el estudio de la asistencia a los centros de educación básica durante la pandemia COVID-19. Para ello se eligió tomar en cuenta los lineamientos para un regreso a clases seguro, realizar una investigación de la opinión de padres de familia en los

contextos urbanos, ya que en ellos es donde la indicación es clara para retomar las clases presenciales de manera híbrida, con la finalidad de poco a poco estar el 100% a nivel nacional.

De acuerdo con la información que se proporcionara de parte de los padres de familia de algunas instituciones de educación básica

El propósito central del Modelo “MEDACEBDPC-19” es lograr comprender qué porcentaje de padres de familia está dispuesto a mandar sus hijos a clases presenciales, en respuesta sobre todo a la inquietud de la Secretaría de Educación en cuestión al regreso indispensable a las aulas, y es prioridad ya que, el ciclo pasado por las condiciones sanitarias no fue posible asistir en ningún momento del mismo, por lo que no fue favorecido el aprendizaje de los alumnos condenando a cada uno a un rezago inminente, pero también a que los docentes adopten una postura de responsabilidad ante la nueva realidad; dicho lo anterior este trabajo se enfoca principalmente en establecer el sentir de la mayoría que participa en la Educación Básica.

La información necesaria para dicho modelo se encuentra directamente en las escuelas de educación básica que se han identificado para trabajar con la encuesta antes mencionada, ya que de ahí saldrá la información base para darse cuenta de la realidad por la que, sobre todo los padres de familia están pasando, dentro de las mismas cuestiones proporcionadas se nota, más allá de la obviedad, algo del contexto por el cual están pasando la mayoría de las familias.

Por medio de las encuestas proporcionadas por las mismas instituciones encargadas del regreso a clases se dotará al modelo la información necesaria, por medio de una pregunta cerrada con dos opciones que, si lo vemos más a profundidad dice mucho más que lo plasmado: ¿Está dispuesto a llevar a su hijo a la escuela?

La comunicación con el director de cada uno de los planteles será la vía por la cual podremos dar cuenta de lo importantes que es dicha encuesta, no existe mucha más información que sea de utilidad, sin embargo, de igual manera es bueno escuchar de la propia voz de los docentes frente a grupo, cuál es su postura, ya que algunos de ellos se resisten a ir de manera presencial, por lo cual, no creen necesario realizar la mencionada encuesta.

Se espera que en Noviembre de 2021, antes de seguir con la segunda parte del ciclo escolar 2021 - 2022, esto es enero julio 2022, realizar la evaluación “MEDACEBDPC-19” a todos los padres de familia de las primarias Blas Corral

Martínez y Benjamín Gurrola Carrera, y de ser aprobado, podría funcionar para más escuelas primarias y así ver si los padres o tutores están dispuestos a mandar a sus hijos a clases presenciales, tanto los que ya estaban asistiendo de forma presencial como los que no, para ver si se logra el número de alumnos asistiendo de forma presencial, esto se hará pues el gobierno federal está pidiendo que paulatinamente se valla reintegrando la comunidad estudiantil a las aulas.

La evaluación se llevará a cabo por medio de la herramienta virtual “Forms” en la que, en formato de encuesta de opción múltiple, se les realizará una serie de preguntas para conocer su opinión y saber si están dispuestos a seguir los protocolos que dicta Secretaría de Salud, se evaluará también la situación familiar para estar en conocimiento de que porcentaje de alumnos tienen familiares de alto riesgo y así poder tomar precauciones en todos los sentidos.

Las personas encargadas de realizar el seguimiento de esta evaluación serán propiamente los directivos de la institución, ellos se encargarán de revisar las estadísticas y tomar acuerdos y generar estrategias para tener un regreso seguro a clases presenciales.

El cuestionario de evaluación es el siguiente:

Buenas tardes, por este medio, estamos haciendo una evaluación de la opinión de los padres o tutores de familia acerca del regreso a clases presenciales de sus hijos o tutorados, la información brindada es completamente confidencial y se utilizará para realizar estadísticas de regreso a actividades presenciales y poder realizar gestiones y estrategias previas al regreso.

Agradecemos su atención y la honestidad con que responda el presente cuestionario.

1. Nombre de la o el alumno.

2. Grado que cursa

1 2 3 4 5 6

3. Grupo

A B C

4. Turno (En caso de que corresponda)

Matutino Vespertino

La respuesta número 2, 3 y 4, son necesarias para saber estadísticamente cuál grado, grupo y turno (si es que corresponde) que va a tener más alumnos en presencial y poder tomar estrategias en cuanto a horarios y días de asistencia.

La pregunta número 5 es necesaria para saber si en la primera parte del ciclo escolar estuvo de manera presencial o no y determinar si va a haber alza de alumnos en modo presencial.

La pregunta número 6 y 7 es para conocer la opinión acerca de los filtros sanitarios y las estrategias tomadas por la escuela antes del ingreso a clases presenciales y dependiendo de la calificación obtenida, saber si modificar los filtros o las estrategias, según corresponda.

En la pregunta 8, es la pregunta medular de la encuesta pues de ésta respuesta dependen las estrategias a seguir y/o modificar para continuar con el regreso paulatino a clases presenciales.

En la pregunta 9 podremos evaluar por qué se reúsan a regresar de modo presencial a su hijo, hija o tutorado, y en base a estas respuestas, poder generar estrategias para invitar a los padres de familia a que tengan confianza en que sus hijos regresen de manera presencial.

La respuesta número 10, va a coadyuvar a las estrategias que se tomen para apoyar a que los índices de la respuesta número 9 bajen y que cada vez sea más el número de padres o tutores decidan regresar a sus hijos a clases presenciales.

La respuesta número 11 es muy importante saberlo para estar en sincronía con el cuidado y menor riesgo de contagios, y está muy ligada a la respuesta número 12 pues si no están dispuestos a seguir el protocolo en casa, es necesario saber la razón y si ésta se puede mitigar con alguna estrategia o apoyo por parte de la escuela.

La respuesta número 13 es de importancia para conocer más allá de lo que es simplemente el alumno, y saber que estrategias tomar con los alumnos que cuenten con algún familiar con enfermedades de alto riesgo si es que llegaran a contraer Covid 19.

Esto es de importancia para para la reapertura de las escuelas, toda la comunidad educativa, personal directivo, docente, apoyo y asistencia a la educación, madres, padres o tutores y el alumnado, deben tener en consideración que, aun cuando se implementen todas las medidas básicas de protección a la

salud en el entorno escolar, se tendrá mayor éxito para prevenir la introducción y posterior transmisión del virus si las medidas de protección se aplican en los lugares donde las personas viven, trabajan y se entretienen. El éxito a la hora de prevenir la enfermedad en las escuelas está relacionado con evitar la transmisión en la comunidad en general.

Referencias

- Acosta, B., & Acosta, M. (2016). Modelos de evaluación para la acreditación de carreras. Análisis de su composición y una propuesta para las carreras de Ecuador.
- Diario Oficial de la Federación . (18 de Agosto de 2021). Obtenido de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5627244&fecha=20/08/2021
- González Mateos, I., & Faba Pérez, C. (2014). Modelos para evaluar la situación de las bibliotecas escolares y la calidad de sus sitios web. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía. Bibliotecología e Información*, 28(63), 29-50. Obtenido de [http://dx.doi.org/10.1016/S0187-358X\(14\)72575-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0187-358X(14)72575-4)
- Guerra García, M., & Serrato, S. (2015). Michael Scriven, Evaluación Formativa. Obtenido de Secretaria Educación de Veracruz: <http://www.sev.gob.mx/upece/wp-content/uploads/2018/09/1.3-Michel-Scriven-Evaluaci%C3%B3n-formativa.pdf>
- Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, M. C., & Sánchez Romero, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa*, 239-255.
- Numpaqué-Pacabaqué, A., & Rocha-Buelvas, A. (2016). Modelos SERVQUAL y SERVQHOS para la evaluación de calidad de los servicios de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 64(4), 715. Obtenido de <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v64n4.54839>
- Plasencia Soler , J. A., Marrero Delgado, F., Bajo Sanjuan, A. M., & Nicado García, M. (s.f.). Obtenido de Modelos para evaluar la sostenibilidad de las organizaciones.
- Gómez, M. (21 de Noviembre de 2017). e-Learning masters. Obtenido de <http://elearningmasters.galileo.edu/2017/11/21/que-es-la-evaluacion-educativa/>.
- Texido, S., & Moro Cabero, M. (2015). Modelos de evaluación de la calidad en la biblioteca universitaria argentina. Salamanca.

- Toaquiza, V. (Junio de 2020). USFQ Universidad de San Francisco de Quito. Obtenido de https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/peq_013_0015.pdf
- Torres, S., Vásquez, S., & Carmen, L. (s.f.). Modelos de evaluación de la calidad del servicio: caracterización y análisis.
- Vega, R., & Rivas, E. (18 de Abril de 2009). La evaluación desde Stufflebeam y Cronbach. <https://estherrivero.blogia.com/2009/041804-la-evaluacion-desde-stufflebeam-y-cronbach.php>:
<https://estherrivero.blogia.com/2009/041804-la-evaluacion-desde-stufflebeam-y-cronbach.php>
- Vizcarra Herles, N. E., Boza Condorena, E. G., & Monteiro de Aguiar Pereira, E. (28 de Junio de 2011). La no neutralidad en la evaluación de la calidad y modelos de evaluación de la educación superior, casos de: Colombia, Argentina y Brasil. Obtenido de Scielo: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200004>

Modelo de Evaluación para medir la Efectividad de la Estrategia Aprende en Casa II

Mónica Rodríguez Avitia

monica_rodriguez_19@anglodurango.edu.mx

María de los Ángeles Alarcón Rosales

maria_alarcon_19@anglodurango.edu.mx

Víctor Humberto Contreras Lares

victor_contreras_19@anglodurango.edu.mx

María de los Ángeles Campos Valles

maria_campos_19@anglodurango.edu.mx

Estudiantes del Doctorado en Ciencias de la Educación por el IUNAES

Resumen

México ha vivido uno de los cambios más embalsados de la historia a partir de la declaración de la pandemia mundial por el COVID-19. El programa Aprende en Casa y aprende en casa II es la estrategia que, desde el gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, se diseñó para garantizar el derecho a la educación en situaciones de emergencia. Autoridades educativas, docentes y padres de familia reconocen que el recurso tecnológico es de suma importancia ante la nueva normalidad, sin embargo, un monitor en el hogar jamás sustituirá la figura del docente y la escuela en su totalidad, donde el trato directo y del seguimiento educativo se ha visto mermado. En este sentido se presenta la necesidad de llevar a cabo una evaluación objetiva de la efectividad del programa desde la perspectiva de los docentes y padres de familia a partir del diseño ex profeso de un modelo de evaluación que involucra la implementación de la estrategia como eje central, diálogo didáctico guiado con las familias durante el periodo de confinamiento y nivel de satisfacción de los agentes educativos. El propósito es identificar áreas de oportunidad y desarrollar propuestas de mejora para la asesoría y acompañamiento de los agentes educativos durante el periodo de confinamiento. La propuesta del modelo para la evaluación del programa se vincula con el mencionado *Contexto-Entrada-Proceso-Producto* (CEPP), diseñado por Stufflebeam (1987), que contempla la planificación, la aplicación y los resultados, a fin de poder tomar decisiones en cada uno de estos ámbitos.

Palabras clave: educación, estrategia, modelo, evaluación, efectividad.

Evaluation Model for Measuring the Effectiveness of the Learn at Home Strategy II

Abstract

Mexico has experienced one of the most packed changes in history since the declaration of the global pandemic by COVID-19. The Learn at Home and The Learn at Home II program is the strategy that the federal government, through the Ministry of Public Education, designed to guarantee the right to education in emergency situations. Educational authorities, teachers and parents recognize that the technological resource is of utmost importance in the face of the new normal, however, a monitor in the home will never replace the figure of the teacher and the school, where direct treatment and monitoring education has been diminished. In this sense, the need to conduct an objective evaluation of the effectiveness of the strategy presented from the perspective of teachers and parents from the express design of an evaluation model that involves the implementation of the program as a central axis, guided didactic dialogue with families during the confinement period and level of satisfaction of the educational agents. The purpose is to identify areas of opportunity and develop proposals for improvement for the advice and accompaniment of educational agents during the period of confinement. The proposal of the model for the evaluation of the program linked to the mentioned Context-Input-Process-Product (CEPP), designed by Stufflebeam (1987), which considers planning, application, and results, to be able to make decisions in each of these areas.

Keywords: education, strategy, model, evaluation, effectiveness.

Debido a los riesgos que representa la pandemia mundial por el COVID-19, México al igual que otros países enfrentan el gran desafío de iniciar el ciclo escolar sin la interacción, la convivencia y la relación social de niños niñas y adolescentes (NNA). No obstante, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se diseña el programa *Aprende en Casa* para garantizar el derecho a la educación durante el periodo de confinamiento. Ante el reto de la nueva normalidad, el programa requiere que la participación de todos los agentes educativos contribuya a que los alumnos alcancen los aprendizajes fundamentales en el contexto desafiante de la realidad que se está viviendo a causa de la pandemia.

El objetivo de llevar a cabo la evaluación del programa *Aprende en casa II*, pretende medir la efectividad de la estrategia en las escuelas públicas de educación básica desde la perspectiva de los agentes educativos (docentes y tutores) con el propósito de conocer desde otros aspectos que no hace referencia a la eficacia del programa en términos de enseñanza-aprendizaje, sino a la efectividad en cuanto al uso de los recursos empleados, sus habilidades para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el diálogo didáctico entre ambos agentes, la motivación y la satisfacción que les deja esta experiencia de continuar dando el servicio de manera sincrónica y asincrónica.

El presente documento, consta de un sustento teórico que respalda la metodología a emplear en la construcción del modelo para medir la efectividad del programa *Aprende en Casa II* el cual toma como base el modelo *Contexto-Entrada-Proceso-Producto* (CEPP), diseñado por Stufflebeam (1987) en el cual se contempla la planificación, la aplicación y los resultados con el propósito de tomar decisiones en cada uno de estos ámbitos.

El diseño del Modelo en su implementación involucra cinco fases que buscan evaluar tanto el contexto, proceso y resultado mediante la técnica de la encuesta y la herramienta digital de formulario Google drive. Para el procesamiento y análisis de datos se dispone del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS (Statistical Program for the Social Sciences) en su versión más reciente; se concluye con las recomendaciones que se derivan del análisis de resultados. El seguimiento en su aplicación consta de un proceso lineal durante el ciclo escolar vigente, el cual se detalla de manera precisa en un cronograma para su implementación.

El documento incluye un apartado final para conclusiones que plasma la utilidad que conlleva realizar la evaluación del programa con la implementación del modelo exprofeso. Para futuras investigaciones se considera la posibilidad de realizar una evaluación cualitativa que dé cuenta de las experiencias vividas en las propias palabras de los agentes involucrados.

Justificación

A partir de la implementación del programa *Aprende en Casa y Aprende en Casa II*, se ha llevado a cabo seguimiento a las escuelas de educación básica por parte de la Secretaría de Educación Pública, con el propósito de valorar las condiciones de los procesos en su implementación y conocer el impacto que ha tenido el programa en el aprendizaje y desempeño de los alumnos para evaluar resultados y decidir el rumbo que toma esta nueva normalidad y garantizar con ello que todos los alumnos reciban educación de calidad y bienestar con equidad, el cual es un derecho fundamental, con sustento en el Artículo tercero constitucional.

Cabe destacar que en el ámbito educativo se implementa una gran variedad de modelos de evaluación con el propósito de dar seguimiento a los programas y medir resultados para la mejora. Esta idea se reafirma con el concepto de Mora (2004), quien menciona que la evaluación puede orientarse dependiendo de las necesidades, objetivos y propósitos que se persigan del agente que la lleva a cabo; puede servir para medir, enjuiciar, validar, rendir cuentas, entre otros; por lo que desde esta perspectiva se puede determinar en qué situaciones educativas es pertinente realizar una valoración, una medición o la combinación de ambas.

Lo anterior lleva a suponer que el monitoreo que se está dando por parte de la SEP a la estrategia de educación a distancia a partir de las encuestas de opinión en línea dirigida a todos los agentes educativos, así como el seguimiento durante los Consejos Escolares y los datos recabados a través de las supervisiones y jefaturas de sector permite conocer estadísticamente los alcances y limitaciones del programa en relación a los resultados académicos, el desempeño docente, la participación de las familias, y por ende, las acciones a mejorar y la toma de decisiones de las políticas educativas a implementar.

No obstante, ante este panorama de la evaluación de la estrategia de aprendizaje a distancia desde la autoridad educativa, existen ciertas limitantes que bien vale la pena recuperar para evaluar su efectividad desde la perspectiva

de los agentes educativos (docentes y tutores). Por un lado se argumenta que este reto es una oportunidad para que los docentes a partir del análisis reflexivo de su práctica docente encuentren otras alternativas de enseñanza que permitan mejorar los resultados para aminorar la brecha de la desigualdad para que ningún alumno se quede fuera, apostando por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), plataformas con contenido educativo, y uso constante de dispositivos móviles para estar en comunicación con padres de familia y poder llevar el seguimiento de aprendizaje de sus alumnos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019). Por otro lado, la comunicación para la organización, implementación y seguimiento de la estrategia, así como la empatía y la motivación hacia los padres de familia es crucial; al seno de la familia esta estrategia cobra vida con fuerza y desanimo en algunos casos, por el reto que representa para los propios padres asumir el papel de auxiliares docentes con las limitantes acentuadas por las brechas de desigualdad ante esta eventual crisis sanitaria.

Lo anterior toma fuerza con el concepto de Holmberg (1995 como se citó en Simonson, s/f), quien se refiere a la educación a distancia como una “conversación didáctica guiada” en la cual las relaciones personales, el placer de estudiar y la empatía entre los estudiantes y las personas que les dan apoyo (tutores, asesores, etc.) son primordiales para el aprendizaje en el ámbito de la educación a distancia. Los sentimientos de empatía y pertenencia promueven la motivación de los estudiantes para aprender y tener una influencia favorable sobre el aprendizaje.

González y Ayarza (1996 como se citó en Mora, 2004) refieren que la evaluación realizada sólo por agentes externos a la vida institucional no tendría el mismo impacto si no contempla el desarrollo de un proceso participativo con las personas que componen la comunidad educativa, limitando su participación a ofrecer datos mediante instrumentos de preguntas cerradas, por consiguiente se debe tener en cuenta la importancia de complementar la evaluación interna con la evaluación externa (Escudero, 1997).

En este sentido la propuesta del modelo de evaluación involucra tres dimensiones: la implementación de la estrategia como eje central, el diálogo didáctico guiado por parte de los docentes con las familias durante el periodo de confinamiento y nivel de satisfacción de ambos agentes educativos, las cuales se centran en las expectativas del servicio otorgado, el uso de recursos materiales,

desempeño de habilidades digitales, orientación y acompañamiento de la autoridad educativa, así como el nivel de satisfacción y motivación ante la puesta en marcha del programa. El propósito es identificar áreas de oportunidad en los agentes educativos y desarrollar propuestas de mejora para la asesoría y acompañamiento, realizar ajustes necesarios al diseño del programa para su implementación durante el periodo de confinamiento.

Antecedentes

A partir de la declaración en la que la Organización Mundial de la Salud (OMS) calificó como pandemia el brote de coronavirus COVID-19, la SEP emite el *ACUERDO 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional*, así como aquellas de los tipos superior y superior dependientes de la SEP, durante el periodo comprendido del 23 de marzo al 17 de abril de 2020 (SEP, 2020a). El personal docente y administrativo de las escuelas públicas y privadas, en todos los niveles de enseñanza, participan en el aislamiento voluntario preventivo, en sus hogares y se instrumenta el *Aprendizaje a distancia* (SEP, 2020b). El personal docente, bajo el liderazgo de sus directores, establece los acuerdos para la elaboración del *Plan de aprendizaje en casa* considerando los recursos didácticos y tecnológicos con los que se cuenta en ese momento.

Tras el señalamiento de que los contagios van en aumento, la SEP amplía el periodo de aislamiento preventivo hasta el 30 de mayo de 2020 y se plantea el regreso a las escuelas de manera regionalizada entre los meses de mayo y junio, según lo que determinen las autoridades sanitarias (SEP, 2020c).

Con el establecimiento del programa *Aprende en Casa*, la SEP se apoya en estrategias pedagógicas, dirigidas a fortalecer los aprendizajes esperados, seleccionados del Plan y Programas de estudio de cada asignatura, grado y nivel educativo, para ser difundidos a través de la televisión, la radio, el internet, los dispositivos móviles y cuadernillos de trabajo para el medio indígena y se diseña el sitio de Internet "Aprende en Casa" (<https://aprendeencasa.sep.gob.mx/>) en el cual se incluyen contenidos y actividades digitales, articuladas a la programación de televisión, así como recursos adicionales para el desarrollo y fortalecimiento de los aprendizajes fundamentales. Sin embargo, en este escenario, las actividades diseñadas por los propios maestros atienden con mayor pertinencia

a las características de las alumnas y alumnos, y responden de mejor manera a la progresividad de los aprendizajes (SEP, 2019).

La Secretaría de Educación considera la capacitación de herramientas tecnológicas para la organización y comunicación entre docentes, estudiantes y familias, se cuenta con una oferta gratuita de diplomados, cursos y conferencias en línea, para favorecer el desarrollo de competencias digitales de las maestras y los maestros y puedan hacer frente a este reto que les tomó por sorpresa (SEP, 2020c).

Con la finalidad de dar continuidad al proceso educativo de NNA, la SEP diseña la estrategia *Regreso a Clases. Aprende en casa II*. Dicha estrategia será el eje del trabajo en Educación básica desde el inicio del ciclo escolar 2020-2021 y hasta que las condiciones permitan el regreso sin riesgo a las escuelas.

La implementación del programa se trabaja con el eje central de la televisión como medio de transmisión de los programas, libros de texto, así como la distribución de cuadernillos de trabajo para las comunidades aisladas; los contenidos de la programación y los materiales están disponibles tanto para docentes como padres de familia en la página de Aprendeencasa.sep.gob.mx y el canal oficial de YouTube. En educación preescolar la parrilla de programación incluye campos de formación y áreas de desarrollo y se vinculan con los álbumes de cada grado. En educación primaria y secundaria, se vincula con los programas vigentes y libros de texto gratuitos. Cabe destacar que dichos programas son elaborados y conducidos por equipos de maestros y maestras, con una duración de media hora (SEP, 2020d).

El papel del docente además de comunicar confianza, certeza y disposición son el vínculo con el aprendizaje a distancia. Los alumnos continuarán integrando las evidencias de aprendizaje según las preguntas, trabajos y actividades que se plantean en los programas de televisión, y las actividades adicionales propuestas por el docente para profundizar en aspectos que no hayan sido abordados; esto es para generar evidencias del progreso educativo, aprendizajes y cumplimiento del alumno para que el docente valore con objetividad el avance de cada estudiante, “siempre que sean auténticas, es decir, elaboradas por los alumnos y no por adultos” (SEP, 2020e, p. 10).

Sustento Teórico del Modelo

Evaluación Educativa

La evaluación no es un área nueva de indagación, es una práctica natural del ser humano que se ha utilizado con diversos propósitos, pero sobre todo para medir los avances con relación a una meta u objetivo establecido; como constructo ha tenido un proceso de evolución, haciéndose presente en todos ámbitos, por lo que se pueden encontrar diversas conceptualizaciones que permiten ubicar sus funciones y los agentes involucrados.

Teniendo como referente los conceptos sobre evaluación de diversos autores, se puede expresar que la evaluación es una actividad deliberada inherente a toda actividad humana, dicha actividad es sistematizada, contextualizada, intencionalmente diseñada y técnicamente fundamentada, que permite la recopilación de información relevante, fiable, y válida para emitir un juicio valorativo considerando criterios previamente determinados, lo que permitirá tomar decisiones. Dadas estas características la evaluación es considerada una forma de investigación social aplicada, ya que implica un proceso sistematizado, planificado y dirigido donde se obtienen datos válidos, fiables y suficientes para emitir un juicio de valor en los diferentes componentes de un programa, de tal forma que los resultados que se produzcan sirvan de base y guía para tomar decisiones racionales e inteligentes (Popham, 1990; Doll, 1989; Rodríguez, 2000; García-Ramos; 1989; Egg, 2000; como se citó en Webscolar, 2013).

Por otra parte, en el campo de la educación, la evaluación está ligada a la calidad educativa por lo que tampoco es novedad; actualmente instituciones, directivos, docentes, estudiantes y sociedad en general han hecho más consciencia de la importancia de la evaluación. Tanto la calidad educativa como la evaluación han evolucionado y aunque han sido conceptos que presentan ambigüedades, actualmente se ha normalizado el lenguaje en los sistemas educativos.

Partiendo de la reforma al Artículo Tercero Constitucional que se realizó en 2013, Barba (2018) analiza que es claro el vínculo entre la calidad de la educación, el aprendizaje, la orientación al logro de la equidad y con ésta la búsqueda de la *Igualdad Social*; resalta que aprendizaje y equidad son también elementos jurídicos, de tal manera que la equidad tiene doble dinámica: una constituida por la experiencia formativa de la persona como expresión del derecho y la otra, representada por todo el trabajo gubernamental y social que crea las condiciones

para que la equidad ocurra en la vida social, impulsada por las políticas públicas y sea así el factor multiplicador de lo que la escuela logra como aprendizaje.

Con base a lo anterior la evaluación educativa se puede definir como un proceso que se debe orientar a valorar, identificar problemas o necesidades, establecer estrategias específicas para prevenir situaciones, modificar o ir hacia la mejora continua, en este caso de la educación, el aprendizaje, la equidad, y la igualdad social.

Por su parte, Alcaraz (2015) señala que el interés por la evaluación data de la antigüedad, si bien se sitúa históricamente en el siglo II (a.C.) hasta la actualidad, el concepto de evaluación se ha modificado en cuanto a su significado y características pasando por cuatro generaciones claves de evolución:

Primera generación (siglo II a.C. hasta 1930). La evaluación se basa en la norma, la visión del positivismo de las ciencias físico -naturales, la medición es sinónimo de evaluación, el interés se centra en la medición científica de las conductas humanas la valoración de los programas educativos en los estudiantes es a través de la aplicación de instrumentos de forma técnica, acreditaciones y comparaciones experimentales.

Segunda generación (1930-1957). La evaluación toma como base el criterio, se considera un estándar para determinar el rendimiento de un individuo con relación a un estándar, se habla de evaluación y medición, donde la evaluación se antepone al de medición. Surgen dos aportaciones importantes una por Tyler quien por primera vez acuña el término de “evaluación educativa” y la otra de B. Bloom que con su taxonomía permite la definición del currículum en términos de conductas, en este sentido la evaluación tiene como finalidad verificar la consecución de los objetivos propuestos, y valorar la eficacia de los programas.

Tercera generación (1957-1972). Surgen nuevos conceptos por Scriven como “evaluación criterial”, “evaluación formativa” y “sumativa”, o “evaluación intrínseca” y “extrínseca”. Se incluyen términos como “juicio”, por lo tanto, el evaluador es un juez, el objetivo de la evaluación es valorar el mérito o valor de los programas y la rendición de cuentas, aunque continua siendo el centro se incluyen otros ámbitos y agentes entre ellos el profesor. En esta etapa se incluye más técnicas como los cuestionarios, las entrevistas, y la observación.

Cuarta generación (1972...). Comienza el nacimiento de diversos modelos de evaluación bajo paradigmas diversos, aparecen los métodos cualitativos, la lógica del constructivismo, por lo que el concepto de evaluación y su función cambia radicalmente, el interés de la evaluación se centra en la comprensión y reconstrucción de los acontecimientos educativos por consiguiente el intercambio de opiniones, valores y experiencias entre los participantes de un programa son importantes dentro del proceso de evaluación, por lo tanto se deja de hablar de medición y la evaluación se convierte en una herramienta que facilita el empoderamiento, la emancipación de los individuos lo que permite el avance del concepto de evaluación educativa.(p.20)

Casanova (1998) sostiene que el concepto de evaluación ha ido evolucionando y transformándose, incorporando nuevos elementos a su definición en el campo de la evaluación educativa, profundiza en el sentido de esta, sus aplicaciones y virtudes en diferentes ámbitos en los que se emplea. Las áreas donde se aplica evaluación educativa son variados, pueden ser los programas, métodos, centros, aprendizajes, entre otros, ello pone de manifiesto que si bien la evaluación comienza enfocándose a la evaluación de los programas educativos que comprenden características del quehacer docente, actualmente se conoce que el rendimiento de un estudiante no depende exclusivamente de sus capacidades o su esfuerzo personal, ni de la mayor o menor idoneidad del profesor, involucra múltiples factores entre ellos la organización general de la Administración y de los centros escolares.

Como se puede observar a lo largo del proceso histórico evolutivo de la evaluación se generan cambios de paradigmas que permiten contextualizar la evaluación como un proceso multidimensional y complejo, lo que hace necesario evaluar la actividad educativa en su conjunto y en su diversidad sociocultural y no solo direccionada a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

Modelos de Evaluación Educativa

A la par de la evolución del constructo de la evaluación educativa surgen diversos modelos. Monedero (1998), señala que existe una gran variedad de estos y que son representativos de la evaluación educativa, los cuales se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 1

Modelos de Evaluación Educativa

Modelos Clásico	Autor	Objetivo del modelo	Bases del modelo
1. Basados en la consecución de metas y objetivos	Tyler Enfoque de consecución de metas (1950)	La evaluación como carácter dinamizador de los procesos de aprendizaje. Enfoque de consecución de metas	Formulación de metas a partir del análisis de las fuentes de las metas y marcos educativos Fuentes: el alumno, la sociedad, y contenidos. Marco: filosofías y psicología de la educación Objetivos educativos: representan los criterios, son medibles en términos de conducta
	Adams (1970)	La evaluación de comportamientos. Evaluación por etapas	Etapas de evaluación: 1. Determinación de lo que se quiere evaluar 2. Definición de lo que se quiere evaluar en términos de comportamientos 3. Selección de situaciones adecuadas a la observación de resultados 4. Registro 5. Resumen de los datos recogidos 6. Interpretación
	Taba (1983)	Determinar y estimar los cambios producidos con relación a los objetivos establecidos.	Etapas del proceso de evaluación: clarificación de los objetivos (en términos de conductas) que representan buen desempeño, desarrollo de formas para obtener las evidencias, medios adecuados para sintetizar y e interpretar la evidencia, utilizar la información obtenida para mejorar. Secuencia de las etapas: formulación y clasificación de objetivos, selección y construcción de elementos para obtener la evidencia, aplicación de criterios evaluativos, información sobre antecedentes (estudiantes e institución), traslación de resultados para el mejoramiento. Continuidad del ciclo. Criterios de un programa de evaluación: compatibilidad de objetivos, amplitud, el valor del diagnóstico, validez, unidad de juicio evaluativo, continuidad.

Modelos Clásico	Autor	Objetivo del modelo	Bases del modelo
	Carreño (1985)	Evaluación comparativa. Evaluar el tiempo promedio requerido para el logro de los objetivos	Fases del ciclo de evaluación 1. Determinar área de aprendizaje y objetivos 2. Exploración del aprendizaje 3. Objetivar los datos concentrando y organizando. 4. Valorar los resultados comparando con los objetivos originales 5. Interpretar los resultados 6. Proponer medidas, replantear y ajustar Empleo de métodos cualitativos y cuantitativos que permiten comparación
	Hammond (1973) Modelo de consecución de metas	Expresar la eficiencia de los programas educativos en función de los objetivos propuestos	Etapas 1. Aislar el aspecto del programa a evaluar. 2. Definir variables educativas e institucionales. 3. Especificación de objetivos en términos de conducta 4. Estimación de la conducta descrita 5. Análisis de los resultados
	Metfessel y Michael (1967) Modelo de consecución de metas	Determiner logro de objetivos Involucrar a todos los participantes. Utilización de múltiples criterios	Etapas del modelo 1. Implicación de todos los miembros de la comunidad 2. Definición de metas y objetivos específicos 3. Traducir los objetivos para facilitar su comunicación y aprendizaje 4. Desarrollo de instrumentos de medida adecuados 5. Realización de mediciones periódicas 6. Análisis de los datos de la medición 7. Interpretación de los datos 8. Recomendaciones para generar cambios
	Scriven (1967) Modelo de evaluación retributiva y comparativa	Evaluación retributiva y comparativa La ética como criterio de evaluación	Evaluación retributiva <ul style="list-style-type: none"> • Centrada en los efectos del programa • Criterios intrínsecos, hace méritos como a los efectos originados por los programa

Modelos Clásico	Autor	Objetivo del modelo	Bases del modelo
			Evaluación comparativa <ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones • Elección de diferentes alternativas
2. Basados en la formulación de juicios	Modelo de acreditación	Ayudar a juzgar y mejorar el valor de algún objeto educativo	Elementos del modelo <ol style="list-style-type: none"> 1. Criterios de evaluación determinados a priori. 2. Autoevaluación de los participantes. 3. Evaluación considerando los mismos criterios 4. Evaluación del programa 5. Resultados finales
3. Facilitadores para la adopción de decisiones	Stufflebeam y Guba Modelo CIPP	Evaluación del contexto, de la información, de los procesos y de los productos Facilitar la toma de decisiones	Fases <ol style="list-style-type: none"> 1. Delinear la información 2. Obtener la información 3. Ofrecer la información 4. Toma de decisiones Tipo de decisiones y situaciones: Homeostáticas, incrementativas, neomovilísticas, metafóricas Tipos de modelos de acuerdos con las situaciones de decisión: <ol style="list-style-type: none"> 1. Del contexto 2. De las entradas (input) 3. Del proceso 4. Del producto Tipos de evaluación de acuerdo con las decisiones: proactiva (formativa) Tipo de evaluación de acuerdo con la responsabilidad: retroactiva (sumativa)
	Rivlin (1971) Modelo CSE	Decidir la adopción, mejorar o extinguir un programa	Estadios del modelo <ol style="list-style-type: none"> 1. Determinación de objetivos 2. Selección del programa 3. Programa en desarrollo 4. Análisis de los productos de cada componente 5. Validación de los resultados finales
Modelo alternativos			
Evaluación como crítica artística	Eisner (1979-1985)	Enjuiciar desde el punto de vista valorativo y comprensivo por parte del profesor los procesos educativos	Proceso: Describir, interpretar y valorar respetando el desarrollo natural de la enseñanza
Evaluación libre de metas	Michel Scriven (1973)	Evaluar evitando sesgos	Estadios: <ol style="list-style-type: none"> 1. Recolección de información:

Modelos Clásico	Autor	Objetivo del modelo	Bases del modelo
			desconociendo, deliberadamente los objetivos propuestos 2. Contrastar inferencias realizadas 3. Recolección de evidencias necesarias para corroborar los efectos totales del programa
Método del modo operandi	Michel Scriven	Evidenciar relaciones de causalidad si acudir a métodos experimentales	Fases Recolección de la información. 1. Inferencias de los probables efectos del programa a partir de la inspección de todos los componentes 2. Creación de medidas. 3. Recolección de evidencias necesarias para corroborar los efectos totales del programa
Evaluación iluminativa	Parlett y Hamilton (1972-1976)	Evaluación holística del contexto, descubrir múltiples realidades, los procesos y los resultados	Utilización de los métodos de la investigación antropológica. Análisis del contexto de los individuos que intervienen
Evaluación respondiente	Stake (1967)	Recoger diferentes visiones de cada sector a evaluar Describir y formular juicios	Etapas 1. Los antecedentes: circunstancias anteriores al desarrollo de un programa. 2. Las transacciones: interacciones y modificaciones 3. Resultados: productos finales

Al respecto, Escudero (1997) menciona que en el ámbito educativo se pueden observar una gran variedad de modelos que tienen como propósito evaluar la calidad para lograr centros eficaces, y se llevan a cabo a nivel macro educativo (evaluación del sistema educativo) y a nivel micro (evaluación de centros, profesorado, procesos y práctica docente). Por otra, refiere la posibilidad de que cada evaluador de centros construya su propio modelo al momento de realizar la evaluación, por lo que utiliza el concepto de enfoques modélicos como término más flexible.

Con esta visión, el autor también señala que el estudio de los enfoques modélicos para la evaluación de los centros puede enfocarse en diversos aspectos: la práctica, la teórica y el análisis meta evaluativo; a su vez visualiza

cuatro enfoques modélicos con las siguientes perspectivas: 1) *La de los resultados escolares*, que considera el centro educativo como un conjunto de variables que contribuyen, junto con las características iniciales de los alumnos, de tipo personal o social, a la determinación del producto (rendimiento) final. 2) *Las perspectivas de los procesos internos y de la realidad estructural y funcional del centro*, analiza la organización considerando dos aspectos: Gestión del centro (centra en aspectos organizativos y económicos de tipo auditoría) y la dirección del centro (dinámica didáctica del aula y de manera especial el clima institucional. 3) *La perspectiva de la mejora institucional*, la cual es preponderante en el momento actual; en esta perspectiva, aumenta relevancia los procesos de autoevaluación institucional, evaluación externa y las metaevaluaciones.

El enfoque de Escudero permite tener una perspectiva más flexible y dinámica, ya que sugiere considerar las diversas perspectivas y modelos de evaluación y a partir de ellos generar e innovar en nuevos modelos considerando los ámbitos y situaciones específicas de cada contexto.

Educación a Distancia y Modelos de Evaluación

Todos los cambios vertiginosos en era del conocimiento y la era digital, sumados a la situación actual de salud por la pandemia de COVID-19, han impuesto retos a la educación en ámbito de la formación de calidad y para la vida y en lo que respecta a la inclusión e igualdad de oportunidades al poner en marcha, entre otras estrategias, la educación a distancia para continuar con las clases. Los retos que se presentan son compensados por la oportunidad de alcanzar una mayor audiencia, satisfacer necesidades de horario, involucrar a un mayor número de expertos en el proceso, mayor accesibilidad a la educación, los espacios generados para la experiencia cultural y laboral de cada participante, entre otros (Velasco,2009). “La evaluación de los programas de educación a distancia se empotra en el tenor de la investigación evaluativa, entendida como aquel conjunto de procesos sistemáticos de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo” (De la Orden, 1991 como se citó en Sarramona, 2001 p.3).

Falcón (2013) señala que la educación a distancia tiene como base un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante, se caracteriza por estar ubicados en espacios diferentes, el estudiante aprende de forma independiente y también cooperativa; el diálogo puede ser: real, producido a través del correo postal o electrónico, del teléfono o del chat; simulado, a través

de diálogo sugerido en materiales impresos o hipertextuales; síncrono, sea a través del teléfono, el chat o de la videoconferencia interactiva; o asíncrono, a través del correo postal o electrónico, foros, blogs, wikis, entre otros.

Para Sarramona (2001), la educación a distancia se caracteriza por el uso de nuevas tecnologías en entornos virtuales de aprendizaje abriendo camino al término autoformación, donde el estudiante toma la iniciativa y responsable del ritmo y control de sus aprendizajes. Dentro de las particularidades en esta modalidad Sarramona también destaca que la planificación es rigurosa, las actividades son diseñadas con anterioridad antes de realizarse, los materiales didácticos se constituyen de manera precisa a los objetivos propuestos y los contenidos señalados, así como las instrucciones precisas. El programa de educación a distancia debe garantizar la adaptabilidad permitiendo una personalización del proceso, adaptado a las características de las personas, tanto en lo que se refiere al lenguaje, como a la contextualización y tipo de actividades; el sujeto que aprende por dicha modalidad tiene la posibilidad de comunicación permanente con un docente para resolver sus dudas, el programa debe incluir la posibilidad de autoevaluación por parte del sujeto que aprende, así como evaluación por parte de la institución que lo aplica.

En estas definiciones se puede resaltar características importantes de la Educación a distancia, entre ellas, que representa una modalidad formal que es utilizada en la educación y que se respalda de procedimientos pedagógicos que permite alcanzar los fines de la educación, que si bien los actores del proceso de enseñanza aprendizaje están separados entre sí, existe una serie de estrategias, recursos y materiales que permiten el vínculo requerido para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje. "Los innumerables estudios realizados para comparar la eficacia de la educación a distancia en relación con la educación presencial no permiten llegar a conclusiones generales, puesto que siempre se trata de estudios de carácter ideográfico que comparan programas concretos con variables específicas a considerar" (Sarramona, 1993^a como se citó en Sarramona, 2001).

Un aspecto importante además del pedagógico es que la comunicación educativa, incorpora tecnologías de información para la elaboración de materiales y desarrollo del entorno educativo a distancia donde intervienen diversas prácticas de interacción que se pueden dar entre maestro, alumno, grupo, familia y sociedad. En una propuesta pedagógica centrada en el estudiante se debe enfatizar en un modelo de comunicación horizontal, abierta

que favorezca la creatividad y trabajo cooperativo (López y Alfonso, s/f). En este sentido la comunicación dentro de esta modalidad juega un papel importante para que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo de manera favorable y que los esfuerzos de la enseñanza alcancen los objetivos deseados, de tal manera que la “conversación didáctica guiada” es un ámbito importante de evaluación en este modelo educativo (Holmberg, 1995 como se citó en Simonson, s.f)

En otro orden de ideas, así como surgen nuevos modelos educativos, y modalidades de educación a la par nace la necesidad de innovar en nuevos modelos de evaluación pertinentes al contexto. Marciniak y Gairín (2018) en su estudio identifican 25 modelos y 42 dimensiones de evaluación que se han utilizado para evaluar la calidad de la educación virtual desde 1994 a la fecha. Dichas dimensiones se clasifican en seis grandes apartados: A) El contexto institucional que analiza necesidades formativas, infraestructura, recursos humanos, situación financiera; B) Estudiantes, incluye características de los destinatarios, factores que influyen en la satisfacción de los estudiantes. C) Docentes evaluando perfil del docente en línea, factores que influyen en su satisfacción y desarrollo profesional. D) Infraestructura tecnológica E) Aspectos pedagógicos que influye los objetivos formativos, materiales y recursos didácticos, actividades de aprendizaje, evaluación de aprendizaje, estrategias de enseñanza y tutoría). F) Ciclo de vida de un curso/programa virtual que evalúa el diseño, desarrollo y evaluación/ resultados.

Para Cabral (2008) solo se podrá lograr “la efectividad” y mejoras en la educación a distancia al contar con indicadores de medición inmersos en las tres etapas del proceso de educación: a) Etapa de planeación: objetivos, propósitos, perfil del estudiante, currículos, contenidos, docentes a cargo y todo lo que se va a requerir para el funcionamiento de dicha modalidad; b) Etapa de implementación: modelo educativo, recursos tecnológicos, contenidos y planeaciones didácticas, materiales didácticos, docentes con el perfil requerido e instrumentos de evaluación; c) etapa de consolidación: indicadores de medición podrá lograrse un alto índice de efectividad en las acciones.

Satisfacción al cliente

Los nuevos paradigmas construidos alrededor de la educación a distancia se centran en el alumno como un sujeto activo que construye su conocimiento de manera creadora y personal. Lo que exige al profesor no solo plantear contenidos y materiales curriculares, sino presentar aquellos que produzca un aprendizaje

significativo, con relevancia social y cultural, basados en una estructura coherente que provoque la reflexión en una estructura de comunicación democrática y problematizadora (López y Alfonso, s/f).

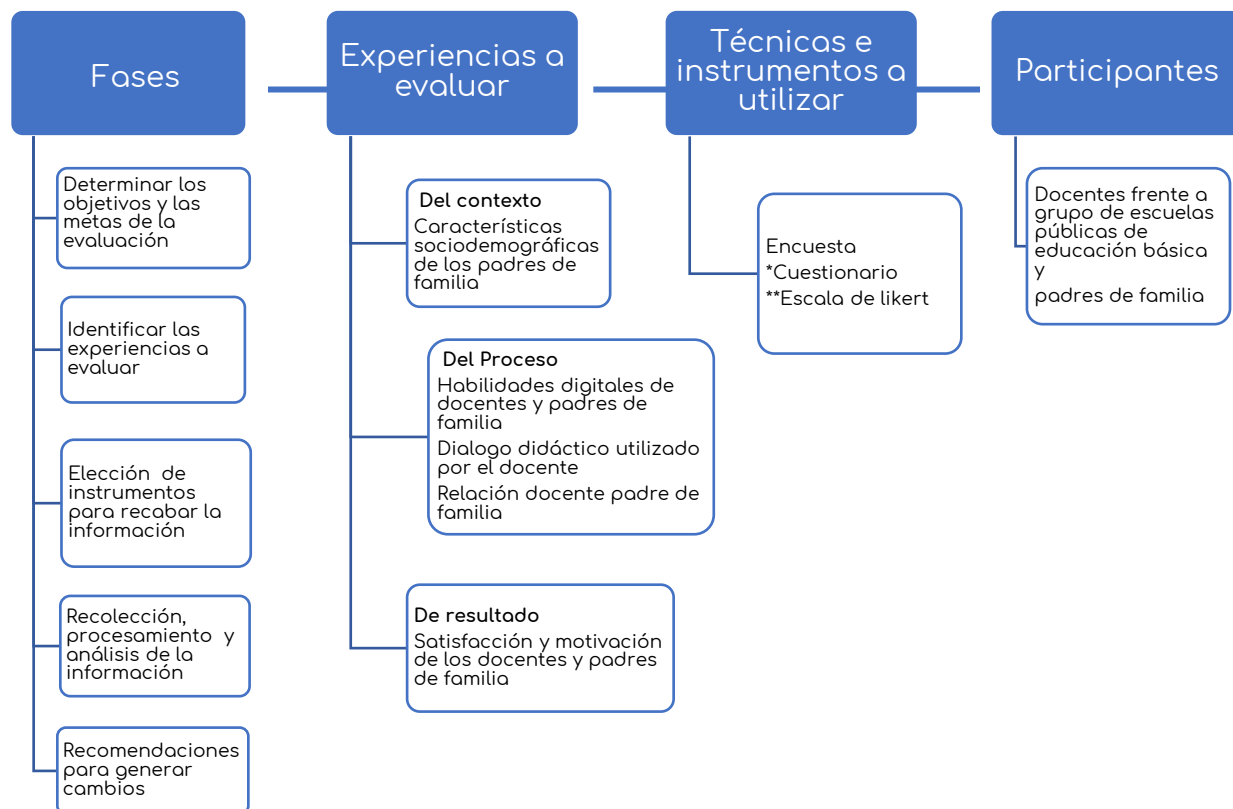
La satisfacción estudiantil, desde la modalidad de aprendizajes virtuales, es concebida en la congruencia entre las expectativas previas de los estudiantes y los resultados obtenidos. Esto es considerado un estándar clave para la evaluación de la calidad de la educación a distancia y está asociada a factores como: el instructor, la tecnología y la interactividad (Zambrano, 2016).

Estructura del Modelo de Evaluación

A partir de la revisión de la teoría y de los modelos de evaluación analizados en los apartados anteriores, se presenta a continuación la propuesta de modelo de evaluación para medir la efectividad de la estrategia *Aprende en Casa II* (fig. 1) el cual consta de cinco fases, mismo que como ya se ha mencionado tiene como referente el modelo *Contexto-Entrada-Proceso-Producto* (CEPP), que contempla la planificación, la aplicación y los resultados, a fin de poder tomar decisiones en cada uno de estos ámbitos, diseñado por Stufflebeam (1987).

Figura 1

Modelo de Evaluación para medir la Efectividad de la Estrategia Aprende en Casa II



Objetivo del modelo

Evaluar la efectividad de la estrategia Aprende en Casa II en tres dimensiones: Implementación de la estrategia como eje central, dialogo didáctico guiado con las familias durante el periodo de confinamiento y nivel de satisfacción de los agentes educativos para identificar de manera temprana las áreas de oportunidad y desarrollar propuestas de mejora para la asesoría y acompañamiento durante el periodo de confinamiento.

Metas

Lograr que el 100 % de los docentes de educación básica y tutores encuestados participen y proporcionen información objetiva en los instrumentos empleados para recabar datos que permitan elaborar propuestas de mejora que puedan implementarse durante el periodo de confinamiento.

Destinatarios

El diseño del modelo está destinado para ser aplicado a los agentes educativos que participan directamente en la implementación del programa para obtener información relevante y de primera mano, por lo que será necesario convocar a una muestra representativa de docentes frente a grupo de las escuelas públicas de educación básica y padres de familia que tienen hijos cursando alguno de los niveles de preescolar, primaria o secundaria, como participantes esenciales del entorno educativo del programa *Aprende en Casa II*.

Actividades

Las acciones a implementar están inmersas en las fases del modelo, consisten en determinar los objetivos de la evaluación; identificar las experiencias a evaluar, selección de población y muestra; instrumentos de evaluación para recabar la información; recolección, procesamiento y análisis de la información; y finalmente, recomendaciones para generar cambios.

Instrumentos por utilizar

Los instrumentos para la obtención y análisis de datos que se emplearán son cuestionario para recuperar datos sociodemográficos de padres de familia y tres escalas tipo Likert tanto para docentes como padres de familia con las que se pretende evaluar habilidades digitales, diálogo didáctico y diagnóstico de motivación y satisfacción.

Sistema del seguimiento del modelo de evaluación

¿Para qué queremos hacer esta evaluación?

Existe el interés de conocer otros aspectos fundamentales del programa que no estén relacionados con datos estadísticos de rendimiento académico, de asistencia y participación, de cobertura ni de contenidos curriculares. Tienen que ver con las condiciones y los recursos con los que cuentan los agentes educativos (docentes y padres de familia) y que de cierta manera influyen en la implementación de la estrategia *Aprende en casa II*.

¿Qué experiencias queremos evaluar?

El diseño del modelo está pensado para evaluar la efectividad de la estrategia *Aprende en Casa II* a partir de su implementación al inicio del ciclo escolar 2020-2021 y hasta el término de este o durante el tiempo que dure el confinamiento por la pandemia, desde la perspectiva de los agentes educativos involucrados para su implementación en tres dimensiones: implementación de la

estrategia como eje central, dialogo didáctico guiado con las familias durante el periodo de confinamiento y nivel de satisfacción de los agentes educativos.

¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar?

Con la finalidad de concentrar la evaluación en aspectos relevantes para evitar que se disperse el análisis y reflexión crítica se consideran los siguientes aspectos como hilo conductor del proceso de evaluación:

Del contexto: características sociodemográficas de docentes y padres de familia; del proceso: conocimiento y dominio de habilidades digitales tanto de docentes como de padres de familia, diálogo didáctico guiado con las familias durante el periodo de confinamiento por parte de los docentes; y de resultados: nivel de satisfacción de los agentes educativos, que en este caso también son los docentes frente a grupo y los padres de familia y/o tutores de los alumnos, centrada en las expectativas del servicio otorgado, el uso de materiales, desempeño de habilidades digitales, orientación y acompañamiento de la autoridad educativa y nivel de satisfacción y motivación ante la estrategia implementada.

¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?

Se toma como base los referentes bibliográficos del sustento teórico y metodológico del presente modelo para la selección de instrumentos ya validados, adaptados y exprofeso al contexto de la investigación. Se pretende transformar datos empíricos en información objetiva centrada en la efectividad de la estrategia aprende en casa II desde la percepción de docentes de educación básica de los niveles de preescolar, primaria y secundaria estatal y federal que se encuentran frente a grupo y los padres de familia que forman parte de la comunidad educativa.

¿Qué procedimientos vamos a seguir?

A fin de dar respuesta a las preguntas de investigación, es necesario generar un plan operativo, el cual por tratarse de un diseño no experimental se sintetiza en un cronograma.

Plan Operativo de evaluación. Se desarrolla una serie de procedimientos generales para hacer posible la indagación de los aspectos de interés sobre la población que se estudia.

Considerar en primera instancia, la pertinencia del modelo para ser implementado directamente desde la subsecretaría de servicios educativos de la Secretaría de Educación a través de las Direcciones de educación básica "A" y "B"

y de sus departamentos respectivamente: dar a conocer a las autoridades competentes (jefes de sector, supervisores y/o directores de escuela) el diseño del modelo de evaluación y la utilidad que tendrá; solicitar la autorización para la aplicación de los instrumentos en una muestra representativa la cual es seleccionada de manera aleatoria, definida por Hueso (2012) como el subconjunto de sujetos investigados de entre la población, con la finalidad de que lo que se averigüe sobre la muestra se pueda generalizar a la población en su conjunto. Una vez definida la población y muestra con base en datos estadísticos de la propia secretaria de educación, se da a conocer a los docentes y padres de familia que participan en el muestreo el propósito para el que se creó el modelo, solicitar de su colaboración para recabar la información.

Continuando con procedimientos más específicos, se establece la técnica de acopio de datos y el instrumento a emplear para la obtención y análisis de estos. Para efectos del presente modelo se opta por la encuesta y el cuestionario, utilizando la escala tipo Likert. Cabe destacar que la encuesta es la técnica empleada en el presente trabajo, por su aplicación en un procedimiento estandarizado para la recolección de información oral y/o escrita de una muestra de personas y tener la ventaja en relación con otras técnicas, de posibilitar la obtención de información significativa y facilitar la cuantificación de los resultados (Sautu, 2005). El cuestionario por su parte se refiere a un instrumento destinado a conseguir respuestas a preguntas, es el componente principal de una encuesta y consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir; se utiliza un impreso o formulario que el encuestado llena por sí mismo y de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006) se caracteriza por ser el más utilizado (los instrumentos se encuentran en el apartado de anexos, al final del documento).

Para la distribución de instrumentos y recolección de información, tanto en la aplicación preliminar para determinar el nivel de confiabilidad y en su versión final, se emplea la herramienta formulario Google a través de la estructura educativa.

Para el análisis de confiabilidad y el procesamiento de información se utiliza la medida de consistencia interna Alpha de Cronbach, y el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS (Statistical Program for the Social Sciences) en su versión más reciente. Los resultados obtenidos se presentarán a las autoridades educativas, comenzando por las características sociodemográficas de los padres

de familia, para posteriormente realizar una descripción general del resto de las experiencias: habilidades digitales, dialogo pedagógico y satisfacción de los agentes educativos.

Los recursos para llevar a cabo la evaluación es a través de plataformas digitales, formularios Google, base de datos estadísticos de las escuelas de educación básica y autorización para realizar la investigación por parte de la SEP, instrumentos validados adaptados, instrumentos elaborados, dispositivos móviles como teléfonos, tabletas, laptops y PC y conexión a internet.

Los responsables del diseño de las actividades generales son estudiantes del doctorado en Ciencias de la educación por el Instituto Universitario Anglo Español, los responsables de la autorización para su implementación serán las autoridades educativas de la SEP, los responsables de distribuir los cuestionarios a la población muestra serán los directores de escuelas, responsables del análisis y procesamiento de información así como presentación de resultados corresponde a los estudiantes del doctorado.

Se presenta a continuación dos cronogramas de actividades, en uno se desarrollan los procedimientos generales de cada fase del Modelo de Evaluación y en el segundo se desarrolla el Plan Operativo de Evaluación, ambos con fechas tentativas para la aplicación de instrumentos, y la sistematización de resultados.

Tabla 2

Cronograma de Actividades Generales del Modelo de Evaluación

Fase	Actividad	Responsable	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May	Jun	Jul.
1	Determinar los objetivos y metas de la evaluación	Doctorantes									
2	Identificar las experiencias a evaluar	Doctorantes									
3	Elección de instrumentos para recabar la información	Doctorantes									
4	Aplicación y recolección de la información	Autoridades educativas									
	Procesamiento de la información	Doctorantes									

Tabla 3

Cronograma del Plan Operativo de Evaluación

Actividades	Semana /mes																															
	Enero				Febrero				Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
Reunión con los Directores de Educación Básica "A y B" para dar a conocer el modelo y solicitar el permiso y base de datos estadísticos de las escuelas para aplicar la muestra para su aplicación.																																
Reunión con supervisores y Directores de escuelas que participarán en la muestra para dar a conocer el instrumento para su aplicación.																																
Aplicación preliminar para determinar el nivel de confiabilidad y análisis con la medida de consistencia interna Alpha de Cronbach																																
Aplicar instrumentos en la población muestra para obtener información objetiva.																																
Recolección y procesamiento de datos con el editor SPSS																																
Análisis e interpretación de resultados.																																

Consideraciones Finales

El programa aprende en casa se consolida como la estrategia principal para brindar el servicio educativo ante situaciones de emergencia, inédito en su tipo hasta la llegada de la pandemia, el cual ha sido respaldado por la educación a distancia. Responder con rapidez y tomar oportunas decisiones le otorgó a México el reconocimiento internacional. Sin embargo, dicha estrategia genera un debate en la sociedad, autoridades educativas, docentes y padres de familia reconocen que el recurso tecnológico es de suma importancia con esta nueva normalidad en educación a distancia, pero un monitor jamás sustituirá la figura del docente y la escuela en su totalidad, donde el trato directo, la convivencia y del seguimiento educativo se ha visto mermado por la pandemia.

En su mensaje, dirigido a los docentes para la tercera y cuarta sesión ordinaria de los CTE, el aún secretario de educación Esteban Moctezuma Barragán recupera los datos estadísticos obtenidos de los foros educativos con el que se evalúa el programa de forma permanente para tomar decisiones que permitan modificar y fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, el uso efectivo de las TIC y los canales de televisión; con ello ser garantes del derecho a la educación.

Sin embargo, usar la investigación científica a través de la propuesta concebida para evaluar las condiciones en las que se ha implementado el programa, desde la perspectiva de los agentes educativos que permiten resaltar de manera directa el sentir, la participación, experiencias y satisfacción en un contexto desigual, en donde no todos tienen las mismas oportunidades contribuye a convertir los datos empíricos en datos objetivos. Con esto se abre la posibilidad a nuevas estrategias pensadas no solo en el éxito del programa sino las condiciones en cómo se lleva a cabo y no quede registrado como una estadística más sino como el complemento entre la evaluación interna y externa. Sin duda, el modelo de evaluación dará certeza, confianza y cumplimiento a la eficacia del programa. En educación no hay alternativas, los pasos que no se avanzan firmes, se tiende a retroceder; por ello el camino de la búsqueda de mejorar ante los cambios sociales, políticos y ahora de salud a causa de la pandemia por COVID-19 es necesario evaluar la estrategia Aprende en Casa II para brindar acompañamiento a los alumnos, docentes y padres de familia.

Finalmente, para futuras investigaciones se considera la posibilidad de realizar una evaluación de corte cualitativo, que dote de voz a los agentes

educativos para que compartan sus experiencias, esas vivencias en las que las casas se convirtieron en salones de clases de la noche a la mañana, las dificultades a las que se han enfrentado y como les hicieron frente; esa evaluación auténtica, la que se realiza al interior de los consejos escolares y que se queda guardada en una bitácora de seguimiento de las escuelas.

Referencias

- Alcaraz, S. N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2015, 8(1), 11-25.
- Araya, C. L. y Pedreros, G. M. (2013). Análisis de las teorías de motivación de contenido: Una aplicación al mercado laboral de Chile del año 2009. *Revista de Ciencias Sociales IV* (142), 45-61.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153/15333870004>
- Barba, B.J. (2018). La Calidad de la Educación: Los Términos de su ecuación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (23) 78, 963-979.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n78/1405-6666-rmie-23-78-963.pdf>
- Cabral, B. (2008). *Elementos necesarios para una modalidad de educación a distancia en bibliotecología*. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000300004
- Casanova, M.A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela Básica*. SEP-Muralla.
- Escudero, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *RELIEVE*, 3(1), 1-20.
http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm
- Falcón, V. M. (2013, Junio). La educación a distancia y su relación con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. *MediSur*, 11(3). 35-50.
<https://www.redalyc.org/pdf/1800/180027524006.pdf>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista L. P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª ed.). Mc GrawHil.
- Hueso, A. y Cascant, M. J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. Cuadernos docentes en procesos N° 1* (1ª ed.). Universidad Politécnica de Valencia.

- López M. y Alfonso, A. (s/f). La comunicación educativa en la educación a distancia. *Educrea*. <https://educrea.cl/la-comunicacion-educativa-en-la-educacion-a-distancia/>
- Marciniak, R. y Gairín, S. J. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 217-238. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.21.1.16182>
- Monedero, M. J. (1998). *Bases Teóricas de la evaluación educativa*. Aljibe.
- Mora, A. (2004, julio-diciembre). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 4(2). Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44740211>
- Simonson, M. (s/f). Teoría, investigación y educación a distancia. *FUOC*. P06/M1101/01574 <https://docplayer.es/6820136-Teoria-investigacion-y-educacion-a-distancia.html>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert R. (2005). *Manual de metodología*. CLACSO.
- Sarramona, J. (2001). Evaluación de programas de educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de educación a distancia* 4 (1), 1-24. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/1189/1092>
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Guía de Trabajo. Consejo Técnico Escolar. Sesión Extraordinaria. Preescolar, Primaria y Secundaria. Ciclo escolar 2019-2020. Organización escolar para enfrentar la emergencia epidemiológica del COVID-19*. Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, de la Subsecretaría de Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública (2020a). *ACUERDO 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública*. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública (2020b). *Medidas para la prevención del COVID-19 en las comunidades escolares*. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-72-de-acuerdo-con-la-secretaria-de-salud-la-sep-instrumenta-las-medidas-preventivas-por-covid-19?idiom=es>

- Secretaría de Educación Pública (2020c). *Aprende en casa. Orientaciones para fortalecer las estrategias de educación a distancia durante la emergencia por COVID-19*. Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, de la Subsecretaría de Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública (2020d). *Orientaciones para apoyar el estudio en casa de Niñas, Niños y Adolescentes*. Anexo 1. Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, de la Subsecretaría de Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública (2020e). *Orientaciones pedagógicas para el inicio y organización del ciclo escolar 2020-2021*. Anexo 2. Dirección de Desarrollo de la Gestión Educativa, de la Subsecretaría de Educación Básica.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós/MEC.
- Velasco, F., Bojórquez, C., Armenta, L. (2009). X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_07/ponencias/0765-F.pdf
- Webscolar (2013). *Conceptos de Evaluación según diferentes autores*.
<https://www.webscolar.com/conceptos-de-evaluacion-segun-diferentes-autores>.
- Zambrano, J. (2016). Factores predictores de la satisfacción de estudiantes de cursos virtuales RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), pp. 217-235. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.2.15112>

Anexos

Anexo 1

Instrumento Para Evaluar Características Sociodemográficas de los Padres de Familia.

1. Edad de la madre ____ 2. Edad del Padre ____		3. Número de hijos que estudian: ____		
4. Estado civil de los padres ____	5. Señala el nivel máximo de estudios que tiene el Padre	6. Señala el nivel máximo de estudios que tiene la madre	7. Ocupación del padre 8. Ocupación de la madre	9. Ingresos económicos semanales
10. Características de la vivienda	Casa propia: si no No de dormitorios ____	Servicios básicos:	Luz ____ agua ____ drenaje ____	

A continuación, aparece una serie de equipos o bienes de consumo. Señalar —si es el caso— de cuántos dispone tu familia y añadir las especificaciones que se consideren oportunas.

Equipo o bien de consumo	Cuántos	Especificaciones
1. De comunicación		
Celular		Plan Sin plan
Smartphone		Almacenamiento Aplicaciones
Televisión (cable, TV satelital)		Cantidad de canales
2. Dispositivos de computación:		
Laptop		
Computadoras de escritorio,		
Tablet		
Consola de juegos		Móvil
Conexión a internet		Fijo
3. Equipamiento para estudio		
Mesas exclusivas para estudiar		
Espacio tranquilo para estudiar		
Sillas adecuadas para el estudio		

Anexo 2

Instrumento Para Evaluar Diálogo Didáctico (Comunicación Didáctica).

El maestro (a)	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Envía materiales impresos con instrucciones claras					
Las actividades impresas son sencillas y realizables para el niño					
Envía audios a través del WhatsApp para señalar alguna actividad o resolver alguna duda sobre las actividades a realizar					
Envía videos a través del WhatsApp, YouTube, u otras aplicaciones para dar instrucciones y/o resolver dudas sobre las actividades a realizar					
Utiliza la programación de Televisión como herramienta para explicar las actividades que deberá realizar el niño					
Utiliza la llamada telefónica para dar seguimiento a las actividades.					
Utiliza el correo electrónico para enviar y recibir actividades					
Utiliza el correo electrónico para mantener comunicación					
Utiliza puntos estratégicos (escuela, comercios, etc.) para enviar y recibir actividades escolares					
Utiliza el fax para enviar y recibir notificaciones sobre actividades u otros asuntos relacionados con la formación de su hijo					
Utiliza las herramientas del Google como el meet, classroom, drive, etc.					
Utiliza la videoconferencia para explicar los contenidos y dar seguimiento.					
Utiliza redes sociales con fines educativos (Facebook, Instagram, TikTok)					

Anexo 3.

Instrumento Para Evaluar Habilidades Digitales

Datos sobre el acceso y consumo de Tecnología				
Dispones de una computadora o laptop para tus actividades	Si	No		
Qué plataforma utilizas para trabajar en la computadora	Linux	Unix	Windows	Mac otros
Dispones de conexión a Internet	Si	No		
Lugar donde te conectas habitualmente a Internet:	Escuela	Trabajo	Casa	
	Cibercafé En cualquier sitio porque dispongo de Internet móvil			
¿Cuánto tiempo dedicas a navegar en Internet?	0 hr			
	Entre 1 y 3 hr a la semana			
	Entre 4 y 6 hr a la semana			
	Entre 7 y 9 hr a la semana			
	Más de 9 hr a la semana			
¿Qué temas ves o buscas en Internet?	Educación		Culturales	
	Entretenimiento		Deportivos	

Tecnología	Lo desconozco	No podría realizarlo	Si, pero con ayuda	Si siempre	Si, y lo sabría explicar
Conecto los cables de una computadora de escritorio.					
Sé conectar la impresora a la computadora. *					
Sé conectar la impresora a la computadora					
Sé conectarme a una red inalámbrica de Internet					
Sé cómo enviar documentos a impresión					
Sé crear una cuenta de correo electrónico.					
Puedo enviar documentos por correo electrónico. *					
Puedo crear documentos de texto en una computadora.					
Puedo elaborar presentaciones en la computadora.					
Puedo realizar operaciones matemáticas en hojas de cálculo en una computadora					
Puedo buscar información en Internet					
Diferencio si una computadora es mejor que otra según sus características					
Configuro los elementos básicos de la computadora					

Tecnología	Lo desconozco	No podría realizarlo	Si, pero con ayuda	Si siempre	Si, y lo sabría explicar
(pantalla, teclado, ratón o sonido, entre otros)					
Guardo información en un CD, DVD, Disco Duro, tarjeta de memoria o memoria USB.					
Tengo instalado y utilizo un antivirus en mi computadora.					
Organizo archivos y carpetas según mis intereses.					
Hago copias de seguridad de mis archivos y carpetas.					
Instalo o desinstalo programas.					
Puedo instalar cualquier dispositivo diferente a una impresora (cámara web, teclado o ratón)					
Consulto las ayudas instaladas, los manuales o foros especializados para intentar resolver problemas de software, hardware o Internet. *					
Utilizo bases de datos especializadas para el área de la educación u otras áreas					
Introduzco datos en una base de datos a partir de un formulario					
Uso programas para editar videos o películas (Media Player, Winamp, Real Player, Quick Time o VLC					
Manejo software online "la nube" y herramientas 2.0 (Google Docs., Live@edu, web 2.0).					
Al navegar en la red considero los peligros de dar a conocer información, subir videos o fotografías de mi vida privada					
Evito usar el celular, tableta electrónica u otra tecnología para grabar peleas, robos u otros hechos violentos.					
Actúo con prudencia cuando recibo mensajes o					

Tecnología	Lo desconozco	No podría realizarlo	Si, pero con ayuda	Si siempre	Si, y lo sabría explicar
llamadas por Internet de personas que desconozco.					
Identifico páginas web o mensajes de correo con los que me podrían estafar.					
Tengo en cuenta que puede pasar cuando descargo música, películas o software sin licencia					
Hago uso adecuado de la propiedad intelectual y licencias de los trabajos de Internet (copyright, copyleft, creative commons).					
Hago referencia a las fuentes consultadas en Internet cuando elaboro un trabajo o investigación. *					
Sé descargar un software de licencia libre de Internet. *					
Sé instalar un software a la computadora. *					
Ingreso a bibliotecas digitales, servicios educativos adicionales o cualquier otro material cultural o de ocio. *					
Participo en páginas web o aplicaciones educativas (foros de consulta o chats en línea).					
Sé cómo realizar operaciones bancarias en Internet					
Realizo compras en línea					
Puedo realizar una denuncia a través de Internet a una instancia de gobierno					
Me comunico con otras personas mediante correo electrónico, chat, video conferencias o redes sociales					
Consulto al profesor(a) por algún canal de comunicación en red.					
Sé desenvolverme en redes de ámbito profesional linked in, xing					

Tecnología	Lo desconozco	No podría realizarlo	Si, pero con ayuda	Si siempre	Si, y lo sabría explicar
Trabajo con documentos compartidos en la red (Google Drive, Sky Drive, Dropbox).					
Puedo crear un Blog en Internet.					
Añado una imagen, una canción o un video a un Blog.					
Utilizo las wikis. *					
Diseño una wiki (wikis pace, nirewiki, PbWorks, etc.).					
Hago videoconferencias a través del teléfono móvil o computadoras u otros dispositivos					
Soy capaz de utilizar plataformas educativas (WebCt, campus on line, intranet, Moodle, Dokeos, etc.)					
Pienso en qué sitios buscaré antes de empezar a buscar en Internet.					
Consulto bibliotecas digitales, enciclopedias virtuales o materiales educativos a través de Internet					
Uso algún programa de cartografía digital para buscar lugares (Google Maps, Google Earth, vpike, tagzania, etc.					
Utilizo el Postcasting y videocasts (Flickr, odeo, YouTube, etc.). *					
Puedo navegar por Internet con algún navegador (Mozilla, Opera, Internet Explorer, Google Chrome, etc.). *					
Uso distintos buscadores de internet (Google, Yahoo!, Bing, Yandex, etc.)					
Uso las opciones de búsqueda avanzada de los buscadores					
Utilizo operadores para una búsqueda en Internet (+ and, or, - not)					
Utilizo los códigos QR para consultar información					

Tecnología	Lo desconozco	No podría realizarlo	Si, pero con ayuda	Si siempre	Si, y lo sabría explicar
Sigo pautas para ver si la información que encuentro es falsa o verdadera					
Utilizo las posibilidades de guardar marcadores y favoritos para agregar, organizar y acceder a vínculos					
Integro información que busco en Internet para elaborar un trabajo propio					
Utilizo software para elaborar mapas conceptuales					
Utilizo programas para difundir presentaciones interactivas en red (Prezy, Slideshare, Scribd, etc.).					
Puedo transformar un contenido de texto a un nuevo producto multimedia					
Diseño productos de propia creación utilizando herramientas digitales (por ejemplo: videos, música, textos, representaciones o imágenes)					

Anexo 4

Diagnóstico de Motivación y Satisfacción Laboral

A continuación se presenta una serie de preguntas elaboradas con el propósito de determinar la motivación y la satisfacción que el trabajo produce en las personas, así como los factores que intervienen en esta, para ello se le pide responder a todas la preguntas con sinceridad y absoluta libertad.

Lea cuidadosamente cada pregunta y marque el recuadro que usted considere refleja mejor su situación

Fisiológicas	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmete de acuerdo
1. ¿los medios que utiliza en el desempeño de sus labores son propios					

Fisiológicas	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmete de acuerdo
para desarrollar sus tareas?					
2. ¿Cómo se siente respecto a las condiciones físicas de su trabajo?					
3. ¿Los beneficios económicos que recibo en mi empleo satisfacen mis necesidades básicas?					
4. ¿me siento con ánimo y energía para realizar adecuadamente mi trabajo?					

Seguridad	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmete de acuerdo
1.¿Considera que la Institución Educativa le brinda un plan de salud eficiente para usted y su familia?					
2. ¿Me siento seguro en mi empleo?					
3. ¿Mi trabajo me da un seguro de vida adecuado?					
4. ¿Se siente cómodo en su horario de trabajo?					

Social	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmete de acuerdo
1.¿cree que en la Institución Educativa se fomenta el compañerismo y la unión entre los trabajadores?					
2. ¿ creo que mi jefe tiene buenas relaciones laborales conmigo?					
3. ¿ Cómo se siente con respecto a sus compañeros de trabajo?					

Social	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmete de acuerdo
4. ¿ Cómo se siente respecto a las relaciones entre dirección y trabajadores en la organización?					

Estima	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmete de acuerdo
1.¿ Considera que la Institución Educativa tiene en cuenta sus opiniones respecto a las tareas que está realizando?					
2. ¿ Recibo algún incentivo (comisión) por parte de la Institución cuando hago un trabajo bien hecho?					
3. ¿ Reconocen el trabajo que usted desempeña?					
4. ¿ En riesgo al fracaso en la tarea que está realizando le hace esforzarse en su trabajo?					

Autorrealización	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmete de acuerdo
1.¿ cree que trabajando duro tiene posibilidad de progresar en la empresa?					
2. Voy a trabajar por que elegí hacerlo para obtener lo que deseo					
3. Me siento satisfecho porque he podido contribuir en el proceso del tipo de trabajo que he realizado					
4. Voy a trabajar porque es un medio					

Autorrealización	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmete de acuerdo
para realizar mis proyectos					

Fuente: Arayac (2013).

Modelo de Evaluación del Estrés Docente Derivado de la Estrategia Aprende en Casa II (EDOAC)

Dora Luz Bustamante Núñez

dora_bustamante_19@anglodurango.edu.mx

María Alejandra Esparza Aldaba

mariaa_esparza_19@anglodurango.edu.mx

Raquel Gaxiola López

raquel_gaxiola_19@anglodurango.edu.mx

Estudiantes del Doctorado en Ciencias de la Educación por el IUNAES

Resumen

La presente propuesta aborda el diseño de un modelo de evaluación que permita conocer el nivel de estrés en docentes de educación primaria de la zona urbana de la ciudad de Durango derivado de la estrategia Aprende en Casa II, el cual se ha implementado de manera emergente por la pandemia COVID-19. Los objetivos del estudio son: Identificar el nivel del estrés laboral de los docentes de educación primaria, para generar una base de datos que remita a una posterior intervención, y recoger las interpretaciones de los docentes con respecto al trabajo realizado, a partir de la estrategia de "Aprende en casa II", para conocer su sentir y compararla con otros docentes de la zona urbana. La ruta metodológica se encara en el modelo de evaluación democrático (Segone,1998) que permite realizar una comparación de la teoría con la realidad existente en el contexto en que se realizará la evaluación; mostrar la interpretación de los docentes acerca de la situación que viven; y que los agentes evaluadores aprecien y comprendan dicha realidad. Utilizando como instrumentos de recolección de información el cuestionario a una muestra de 75 docentes y la entrevista semiestructurada que se aplicará a un porcentaje representativo de la muestra. Para la evaluación del estrés laboral se toma como referencia la Escala de Estrés Docente ED-6 de Alvites-Huamaní la cual se adaptó para los fines del presente modelo.

Palabras clave: Estrés, educación a distancia, evaluación, docente de escuela primaria, efectos psicológicos.

Teaching Stress Evaluation Model derived from the Learn at Home II Strategy (EDOAC)

Abstract

The present proposal addresses the design of an evaluation model that allows knowing the level of stress in primary education teachers in the urban area of Durango city derived from the Learn at Home II strategy, which has been implemented in an emergent manner by the COVID-19 pandemic. The objectives of the study are: Identify the level of work stress of primary education teachers, to generate a database that refers to a subsequent intervention, and collect the teachers' interpretations regarding the work performed, based on the strategy of "Learn at home II", to know their feelings and compare it with other teachers in the urban area. The methodological route is addressed in the democratic evaluation model (Segone, 1998) that allows a comparison of the theory with the existing reality in the context in which the evaluation will be carried out; show the interpretation of teachers about the situation they live; and that the evaluating agents appreciate and understand this reality. Using as information collection instruments the questionnaire to a sample of 75 teachers and the semi-structured interview that will be applied to a representative percentage of the sample. For the evaluation of work stress, the ED-6 Teaching Stress Scale of Alvites-Huamani is taken as a reference, which was adapted for the purposes of this model.

Key words: Stress, distance education, evaluation, primary school teacher, psychological effects.

A partir de la contingencia a nivel mundial por razón del COVID-19 la sociedad en general tuvo que adaptarse a una serie de cambios en aras de preservar la salud. Entre los cambios asumidos, la escuela tuvo que adecuarse a las circunstancias y modificar la enseñanza tradicional tal y como la conocemos. En nuestro país, esto llevó al Sistema Educativo Nacional (SEN) a implementar una serie de estrategias para responder a las necesidades imperantes y seguir brindando el servicio, por ello a partir de marzo de 2020 se implementa en el nivel de Educación Básica la estrategia emergente *Aprende en casa* y en agosto del mismo año surge *Aprende en casa II*. Esta estrategia ha sido el eje rector de la enseñanza durante el tiempo del confinamiento aún a pesar de que los profesores no tuvieron una formación especial para afrontar los diversos retos que implicó el cierre de las escuelas. Alvites-Huamaní (2019) menciona que la docencia actualmente es reconocida como una profesión altamente estresante debido a que los maestros enfrentan un gran conflicto en sus actividades debido al incremento de tareas en las que no se capacitaron, el pobre reconocimiento que tienen, la sobrecarga laboral, realizar funciones administrativas y cambios de roles a los que son sometidos constantemente.

En medio de este panorama se hace pertinente el diseño del “Modelo de Evaluación del Estrés Docente derivado de la Estrategia *Aprende en casa II*” (EDOAC); este modelo se bosqueja a partir del Modelo de Evaluación Democrática de MacDonalds y Stenhouse, el cual tiene sus bases en el consenso y la toma de decisiones de forma participativa. En este enfoque se requiere sumergirse en el contexto mismo de los acontecimientos, por ello, el diseño de este modelo privilegia las opiniones e interpretaciones que los profesores de escuelas primarias de la zona urbana hacen de su realidad en medio de la estrategia de *Aprende en casa II*. Además, para tener una fotografía más precisa de la situación, se busca contrastar esta realidad con la de otros profesores de la misma zona escolar. Por esto, dentro del modelo de EDOAC los objetivos son evaluar el nivel de estrés de los profesores y conocer el sentir de los sujetos de estudio dentro de la Estrategia *Aprende en casa II*. El informe de evaluación de la aplicación de modelo pretende hacer un contraste de la teoría con la realidad existente en el contexto en el que se realiza la evaluación, así como presentar la visión de los profesores en relación con la carga atípica de trabajo que tienen que sobrellevar, todo dentro de marco del modelo democrático, donde se destaca la función de los evaluadores como facilitadores del proceso.

El presente trabajo está estructurado de la siguiente manera.

En el apartado de *Antecedentes*, se presenta la descripción de algunas investigaciones recientes relacionadas con la evaluación del estrés de los docentes en medio de situaciones atípicas. Este recorrido por el estado del conocimiento permite la revisión de los antecedentes del estudio del estrés tanto en el contexto nacional como internacional.

La segunda sección, *Sustento teórico* hace un recorrido diacrónico por los diferentes modelos de evaluación que se han implementado, iniciando con Ralph Tyler hasta llegar al modelo más contemporáneo que es el Modelo de Evaluación Socioformativa. Además, en este apartado se hace una revisión del modelo elegido para este trabajo: El modelo de evaluación democrática. La intención de esta sección es hacer una contrastación de los distintos enfoques a través del tiempo y sustentar por qué el Modelo de Evaluación Democrático fue la base para el diseño del modelo de EDOAC.

En el apartado *Estructura del Modelo* se hace un esbozo de las partes que conforman el Modelo de Evaluación EDOAC. Se enuncian los objetivos y las metas a perseguir con su implementación; así como también se determina la población a la que está dirigida, las actividades a seguir y los instrumentos a aplicar.

En el último apartado *Sistema de Seguimiento del Modelo de Evaluación* se da respuesta a una serie de planteamientos que dan cuenta de la sistematización de la información; así como también se presenta el cronograma de actividades del EDOAC, con base en el Modelo de Evaluación Democrática que plantea Segora (1988).

Antecedentes

La educación ha tenido que transformarse debido a situaciones derivadas de una problemática global, lo cual nos ha llevado hacer un recorrido virtual por diferentes fuentes que nos permitan acercarnos al estado del conocimiento sobre un tema de interés. Por ello, en este apartado se hace una descripción de diversas investigaciones referentes al estrés laboral en docentes, uno de los temas que ha cobrado importancia en la actualidad dada las circunstancias derivadas de la contingencia sanitaria. Este acercamiento al estado del conocimiento es referente para el modelo de evaluación diseñado en el presente trabajo.

En la última década se han llevado a cabo algunos estudios sobre estrés docente, uno de ellos realizado por Extremera, et al. (2010), en el que plantean tres objetivos fundamentales: conocer la prevalencia de sintomatología física, psicológica y social asociada al estrés docente; analizar aquellos problemas de salud más frecuentes asociados al estrés y comprobar si existen diferencias en función del sexo o del nivel de impartición de los síntomas físicos, psicológicos y sociales informados por los docentes. El instrumento de recolección de información es el Inventarios de Síntomas de Estrés (ISE), cuyos resultados permiten identificar posibles áreas de actuación y sugerir propuestas para evitar los efectos negativos que el estrés y su sintomatología asociada provoca en los docentes.

Gracia y Barraza (2014) realizan un estudio cuantitativo, no experimental, correlacional y transversal; el cual pretende identificar las principales fuentes organizacionales de estrés, determinar las estrategias de afrontamiento y establecer el tipo de apoyo social que presentan los docentes de escuelas primarias del estado de Durango, así como determinar la relación entre variables y construir un modelo de estrés docente que finalmente se denomina Modelo Organizacional de Estrés Docente (MOED), en donde se encuentran al menos 16 fuentes Organizacionales que han desencadenado estrés en los profesores.

En este mismo año, Barraza y Méndez (2014) presentan un estudio denominado "El estrés laboral docente generado por la atención de alumnos con discapacidad", en donde bajo el enfoque cuantitativo de tipo correlacional, transversal y no experimental, tiene como objetivo establecer el nivel de estrés que genera en los docentes el atender a alumnos con discapacidad y determinar qué tipo de variables sociodemográficas y de expectativas de autoeficacia se relacionan con el nivel de estrés. Afirmando que los alumnos que más estresan a

los profesores son los que presentan condición de discapacidad visual y motriz; así mismo, se confirmó la relación negativa que existe entre el nivel de estrés que genera la atención de los alumnos con discapacidad y el grado de expectativas de autoeficacia que presentan estos mismos docentes sobre la atención adecuada a este tipo de alumnos. Para la recolección de información, se empleó la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario: se elaboró un inventario exprofeso denominado "Inventario del estrés generado por la atención de alumnos con necesidades educativas especiales" (INE-GANEE).

Perú es uno de los países con grandes aportes al tema del estrés docente, Marcos (2017), realiza un estudio de tipo descriptivo, cualitativo, transversal en el cual pretende conocer el nivel de estrés de los docentes de una secundaria, para lo cual hace uso de la Escala de Estrés Docente ED-6 que le permite determinar el nivel de estrés de los docentes de esa secundaria era alto, representado en un 60%, en donde cuyas dimensiones significativas eran ansiedad, presión y mal afrontamiento de la situación.

Otra de las investigaciones realizadas en Colombia por Gallardo, et al. (2018) desarrollan un estudio descriptivo de corte transversal, de validación de un instrumento, fundamentado en la psicometría. El objetivo del estudio fue crear un modelo estructura asociado a establecer la validez y fiabilidad de escala para evaluar el estrés en docentes de instituciones educativas que, brindan atención a niños en condición de discapacidad. Los resultados permitieron concluir que la empatía, autoconcepto, ansiedad, competencias y depresión, son factores correlacionados explicativos del estrés en los docentes. Finalmente, estos resultados permiten detectar signos y causas para implementar estrategias de tipo preventivo.

El tema del estrés docente se ha difundido entre los continentes generando estudios e investigaciones como la de Alvites-Huamaní (2019), que se centró en relacionar el estrés y los factores psicosociales en docentes de educación básica y superior de Latinoamérica, Norteamérica y Europa bajo el enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, correlacional y transversal, utilizando para ello una adaptación de la Escala de Estrés Docente ED-6, concluyendo que hay una correlación significativa entre el estrés docente y los factores psicosociales prevaleciendo el estrés por ansiedad, depresión y creencias desadaptativas.

Definitivamente nos percatamos que el estrés ha existido durante mucho tiempo, pero no se le había dado la importancia que tiene, ya que éste repercute

directamente en la salud física y emocional de las personas; si a esto se le agregan las condiciones laborales en las que actualmente se desempeñan los docentes y alumnos, implica que para poder subsanar los retos y consecuencias que se han desencadenado es necesario desarrollar investigaciones científicas que contemplen aspectos contextuales y paradigmáticos que nos permitan hacer una evaluación de las condiciones actuales y sus implicaciones. Por ello, algunas de las investigaciones más recientes nos aportan datos significativos para analizar y adecuar instrumentos propicios para estudiar la situación que se vive a nivel global.

Por ejemplo, Herrera (2020) presenta un estudio de caso de un docente que por primera vez trabaja con plataformas digitales, este acercamiento permite determinar las características del estrés laboral y su influencia en el rendimiento laboral por medio de las Escalas de Apreciación del Estrés (EAE) y la Evaluación del Desempeño por Competencias. El objetivo del estudio es elaborar estrategias preventivas en el ámbito laboral de las instituciones educativas y así mejorar el rendimiento y la calidad de vida de los docentes. Algunos de los resultados significativos es que, el docente es diagnosticado con trastorno de adaptación para lo cual se sugiere dar seguimiento a una técnica cognitivo conductual como el mindfulness.

En la investigación de Montalvo y Montiel (2020), titulada el “Impacto del COVID-19 en estrés de universitarios”, se planteó como objetivo conocer los síntomas y el grado de estrés que presentan los estudiantes universitarios derivados del COVID.19 mediante un estudio de tipo transversal, descriptivo, comparativo y correlacional, utilizando para ello el test de estrés laboral del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), encontrando que el nivel de estrés aumentó considerablemente debido a un factor externo incontrolable.

Gómez y Rodríguez (2020), en su estudio denominado “Estrés en docentes en el contexto de la pandemia de COVID-19 y la educación, FENOB una - filial Coronel Oviedo”, bajo el enfoque cuantitativo a través de docentes investigadores; realizaron la aplicación y valoración del Cuestionario de Estrés Percibido CEP (PSQ) a 37 docentes catedráticos y técnicos. El objetivo de la investigación fue determinar el estrés percibido durante el periodo de cuarentena por la pandemia de COVID-19 en docentes de la carrera de Enfermería de la Universidad Nacional de Asunción, Filial Coronel Oviedo. El instrumento permite valorar el nivel de auto percepción de estrés y cuyos resultados obtenidos dan cuenta que la tensión y

agotamiento emocional es considerable en la mayoría de los docentes encuestados, como también la sobrecarga de tareas y demanda extrema se hacen notorios, los aspectos que sobresalen son el temor y la preocupación sobre el futuro y presión por los plazos de tiempo y responsabilidades a cumplir. Concluyendo que en términos generales los docentes de dicha facultad presentan un nivel moderado de estrés.

La última investigación encontrada sobre el estrés dirigida por Barraza (2020), establece dos objetivos y dos fases que pretenden la construcción, confiabilidad y evidencia de validez del Inventario Sistemico Cognoscitivista (SISCO) del estrés de pandemia y a la vez establecer un perfil descriptivo de cinco variables demográficas de la población mexicana, logrando ser uno de los primeros estudios que abordan el tema del estrés de pandemia en México que integra los diferentes componentes sistémico procesuales del estrés.

La indagación realizada permite identificar que en la mayoría de las investigaciones encontradas sobre el estrés siguen un enfoque de corte cuantitativo, prevaleciendo los estudios de tipo correlacional, haciendo uso de diferentes instrumentos. Siendo este un tema actual y de suma importancia para la salud física, mental y emocional se ha estudiado con relación a distintas variables como factores psicosociales, estrategias de afrontamiento y apoyo social, rendimiento laboral y en últimas fechas con la pandemia por COVID-19.

Sustento Teórico del Modelo

Como se abordó en el apartado anterior, la intención del presente trabajo es el diseño de un modelo de evaluación que pretende evaluar el nivel de estrés que presentan los docentes de educación primaria de la zona urbana de la ciudad de Durango a partir de la implementación de la estrategia "Aprende en casa II". Por tanto, es necesario realizar un acercamiento al campo de disciplina de la evaluación, con el propósito de reflexionar acerca de la evolución histórica del concepto y sus aportaciones.

El término de evaluación se ha abordado en distintas disertaciones y discusiones entre los expertos de esta disciplina, reformulándose un sinnúmero de veces con la finalidad de dimensionar su orientación. Se ha tenido una evolución importante a través de la historia donde inicialmente, la evaluación se sitúa como una herramienta para medir objetivos, hasta transformarse en un concepto abierto, dinámico, complejo, comprensivo, útil para evaluar procesos, emitir juicios y tomar decisiones. Por ello, a través de un recorrido diacrónico se

pretende analizar los distintos modelos de evaluación que, a pesar de estar siempre presentes en el discurso educativo, se han diseñado de acuerdo con el momento histórico en que se construyeron. Ahora, por modelo se entiende a toda representación ideal a escala de la entidad implicada, mediante la cual se puede comprender o explicar mejor el objeto en sí. Para Bermón (2012 como se citó en Arias, Labrador y Valero, 2019) un modelo puede considerarse como una abstracción teórica de una realidad.

Casanova (1988) manifiesta que la evaluación es una estrategia de perfeccionamiento al servicio de la enseñanza, sin embargo, es necesario enfatizar que el modelo de evaluación que se aplique está siempre en consonancia con los referentes teóricos y las concepciones de la persona que lleva a cabo la evaluación. Morales (2001) expresa que, en Estados Unidos de América, alrededor del siglo XIX se sientan las bases para evaluar el sistema educativo tradicional, específicamente para valorar el rendimiento de los estudiantes de las escuelas de Boston. Este se considera el primer modelo de evaluación en el sistema educativo en aquel país, mismo que surgió cuando las ideas de la industrialización en educación empezaron a emerger.

En la década de los años cincuenta de mano de Ralph Tyler, nace un modelo cuya función es la de cuantificar las capacidades de las personas a través del logro de objetivos: la evaluación científica (Morales, 2001). Este modelo está basado en un esquema cuantitativo y tecnocrático que defiende la idea de hacer una comparación cuantitativa de los objetivos propuestos por los profesores y los objetivos alcanzados. Para Tyler (1950 como se citó en Casanova, 1998) la evaluación se define como un proceso que permite cuantificar en qué medida se alcanzaron los objetivos propuestos, por ello se hacen indispensables el uso de test y pruebas estandarizadas que se usan todavía en nuestros días: modelo de evaluación conductista. Más adelante, Cronbach, amplía el concepto de evaluación y la define como la recopilación de información con la finalidad de tomar decisiones, sustentando que esta es un elemento de retroalimentación al objeto evaluado y no solo como medio para emitir un juicio (Casanova, 1998). Por su parte Picado (2002), afirma que para Cronbach la tarea central de la evaluación es la generación de conocimiento que pueda ser útil en un marco más global: evaluación orientada a la toma de decisiones.

Siguiendo a los modelos que emergen en los años sesenta, nos encontramos con la propuesta de Scriven, el cual afirmaba la importancia de

valorar al objeto evaluado, esto es, a decir de Casanova (1998) "integrar la validez y el mérito que se realiza o de lo que se ha conseguido para decidir si se ha conseguido o no continuar con el programa emprendido" (p. 31). Este paradigma añade a su concepto de evaluación dos referentes importantes: la ideología de aquel que evalúa y el marco de valores que está presente en la sociedad. Además, con la propuesta de Scriven se establecen nociones de los conceptos de evaluación formativa y evaluación sumativa, que son de gran utilidad en la actualidad. Este modelo, deja de lado el análisis de metas prediseñadas y se centra en la investigación de los efectos posibilitando al evaluador que, al no conocer las metas, puede ser más fácil adaptar o rediseñar nuevos alcances.

En la década de los 70's surgen otros paradigmas como la evaluación iluminativa, democrática y etnográfica como opciones cualitativas, haciendo énfasis en la evaluación de programas educativos, centros escolares, profesores y no únicamente en la de los estudiantes (Morales, 2001). En este paradigma constructivista, Carbajosa (2010) asume que las afirmaciones sobre evaluación en esta época "se sustentan en la idea de que el conocimiento se construye incorporando el sentido y los significados que aportan las personas a quienes se evalúa" (p. 187); por tanto, se establecen puentes entre lo que el profesor conoce de evaluación, sus vivencias, intuición y sentimientos: su propia subjetividad (García, 1988). Santos Guerra (1990, como se citó en Casanova, 1989) interroga si es pertinente que los procesos evaluativos dependan de la ideología de aquel que evalúa. En este debate acerca de la pertinencia de la subjetividad del evaluador en su función, Kemmis (1986, como se citó en Casanova 1998) afirma que se deben tener cuenta todos los sistemas de valores presentes para emitir un juicio, no únicamente el del evaluador, situando así un concepto de evaluación más complejo.

El modelo respondiente de Stake, tiene como propósito atender las cuestiones que surjan entre docente y estudiantes, estas cuestiones deben ser reales y permiten voltear la mirada hacia lo que las distintas audiencias puedan solicitar (Zambrano, 2014). Este modelo se centra dentro de un enfoque participativo, apostando por un cambio, propiciando la participación horizontal de todos los involucrados y persiguiendo la ética del evaluador. Continuando con modelos de evaluación que se diseñaron desde un enfoque más integral, encontramos el modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton, situándose desde una perspectiva holista, contextualizada, que busca centrarse

en el proceso de aprendizaje, más que en los resultados. Desde este enfoque toma fuerza el papel del evaluador, el cual debe comprender todos los puntos de vista sin manipular los procesos; así como también pugna por que los implicados alcen la voz para expresar aquello que pueda tener relevancia y aportar al proceso. Es fundamental en el modelo de evaluación iluminativa, que todos los implicados se enriquezcan con la vivencia. Se pretende liberar a los evaluados de un enfoque punitivo, se centra en la integración de los participantes; asimismo motiva al docente a indagar sobre su propia práctica y por ende en su mejora y consolidación (Arias, et al. 2019).

Siguiendo en la línea de los enfoques cualitativos, nos encontramos con el modelo democrático, el cual es representado por Stenhouse, MacDonald y Elliot. Esta forma de evaluación pugna por un proceso horizontal y participativo, cuya intención es la de incidir dentro del aula. La riqueza de este modelo se centra en el docente como investigador de su propia práctica y se enfoca en la capacidad de la auto transformación de manera permanente, situando el aula como un contexto vivo donde se llevan a cabo los procesos a mejorar. (Zambrano, 2014). Por su parte, Arias, et al. (2019) asumen que este modelo considera la realidad del salón de clases como un todo dinámico, cambiante, donde la investigación del profesor resulta relevante para la transformación.

En cuanto a evaluaciones institucionales, en 1987 Stufflebeam y Shinkifield proponen el modelo CIPP, el cual sostiene que un modelo de evaluación debe considerar el contexto, entrada, proceso y producto. Este modelo es más global e integrador, cada elemento tiene funciones definidas, sin embargo, todos sus componentes interactúan entre sí, con la finalidad de que la información recibida sea útil en los procesos institucionales. Rovai, et al. (2008 como se citaron en Zambrano, 2014) afirman que el CIPP contempla el uso de evaluación formativa, así como la sumativa.

Por otro lado, el modelo de evaluación socioformativo diseñado por Sergio Tobón, es un enfoque educativo latinoamericano que se centra en la formación de personas emprendedoras, con base en la ética y el trabajo colaborativo, asimismo, se busca el desarrollo del talento y la gestión educativa. Este modelo parte de la actuación sobre problemas del contexto desde un enfoque colaborativo que considere la retroalimentación de los implicados, esto desde la perspectiva de la gestión del conocimiento, el pensamiento complejo y la metacognición, contribuyendo así, a la transformación de la sociedad con una

visión inter y transdisciplinaria, con base en la búsqueda de la mejora y el desarrollo del talento de las personas y de sus comunidades; busca superar los retos que impone la sociedad del conocimiento (Tobón, 2017). Para su ejecución se aplican distintos instrumentos de orden cuantitativo y cualitativo.

El presente trabajo se encaminó al diseño de un modelo para evaluar el estrés laboral y conocer el sentir de los docentes de educación primaria adscritos a escuelas de la zona urbana de la ciudad de Durango respecto a la estrategia "Aprende en casa II", la cual es emergente y fue diseñada para seguir brindado el servicio educativo en medio de la pandemia por el COVID - 19, por ello a partir de estas circunstancias se han modificado las concepciones tradicionales de la escuela cambiando la forma de enseñar y de aprender con la premisa de privilegiar el derecho universal a la educación a pesar de la situación.

En este marco es necesario conocer el concepto de Estrés laboral. A decir de Arreola y Barraza (2019) se entiende por estrés laboral como "La respuesta fisiológica, psicológica y de comportamiento de un individuo que intenta adaptarse y ajustarse a presiones internas y externas a la labor educativa" (p.30). Además, los autores asumen que el estrés laboral se origina cuando no hay equilibrio entre lo que se pretende dentro del currículum, la normatividad establecida y los recursos con los que se dispone para conseguirlo. Dentro de esta situación atípica, los profesores deben responder a las exigencias del sistema educativo, dando seguimiento al programa de estudios a través de un plan de clase adecuado a las características de su grupo en consonancia con una estrategia de evaluación para sus estudiantes basado en los rasgos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Aunado a esto, el profesor debe ser comprensivo con la diversidad de las familias, los recursos con los que estas disponen y sus concepciones sobre la educación de los niños. Además, deberá brindar apoyo socioemocional a sus estudiantes para superar los efectos que el confinamiento acarrea y que posiblemente afectará a la mayoría. A su vez, en medio de este panorama nada habitual, debe atender las cuestiones que la estructura educativa le solicite, sin descuidar el trabajo con sus estudiantes; todo lo anterior debe realizarse a la distancia, con los recursos que de forma personal cuente, sin un horario laboral específico y responder a los objetivos planteados en el currículum oficial, así como rendir cuentas a los padres de familia y autoridades educativas. Estas condiciones pueden originar estrés en los docentes frente a grupo, ya que a decir

de Maslach (2001, como se citó en Roque, et al, 2011) la docencia es la ocupación que mayores posibilidades de estrés laboral puede llegar a producir y agregamos que dadas las condiciones, la posibilidad de presentar estrés en los profesores es más latente.

El objeto de estudio de este trabajo es evaluar el estrés laboral de los docentes de Educación Primaria y conocer el sentir de los sujetos de estudio, las formas en que se manifiesta el mismo dentro de la Estrategia a distancia “Aprende en casa II”; por ello se ha elegido el modelo de evaluación democrático. Este paradigma según Carbajosa (2011) se caracteriza porque:

Las líneas generales para una alternativa democrática residen en una forma de investigación que responda a las definiciones que los profesionales hacen de las situaciones y de las estructuras conceptuales, como punto de partida y como referencia continua. Se busca descubrir formas de estimular a los evaluadores para que agudicen la visión de su realidad presente y comprendan las realidades de los otros, entendiendo que el proceso evaluador es una tarea compartida (p 190).

Por tanto, mediante este modelo de evaluación democrática, la intención es evaluar el nivel de estrés y conocer el sentir de los sujetos de estudio, las formas en que se manifiesta el mismo dentro de la Estrategia a distancia “Aprende en casa II”, haciendo un contraste de la teoría con la realidad existente en el contexto en el que se realizará la evaluación, así como presentar la visión de los profesores y la carga atípica de trabajo que tienen que sobrellevar, comprendiendo como evaluadores esa realidad.

Fonseca (2007), advierte que este modelo de evaluación requiere sumergirse en el mundo vivo de los acontecimientos, en este caso será necesario conocer cuáles son las opiniones e interpretaciones que los profesores hacen de su realidad, para contrastarse con la de otros profesores de la misma zona escolar y reflejarse en el informe de evaluación. Por tanto, en el modelo de evaluación democrático se privilegia la recogida de información con entrevistas y debates, así como integrar la autoevaluación de los profesores, por lo que los instrumentos a aplicar van en consonancia con los elementos del modelo democrático. El papel del evaluador reside en orientar y ser neutral para favorecer el diálogo, la discusión, la búsqueda y el análisis. Según MacDonald (1974 como se citó en Carbajosa, 2011) la principal tarea de aquel que evalúa consiste en recoger interpretaciones y reacciones, además de ofrecer confidencialidad a los

informadores entregándoles el control del uso que haga de la información. El informe de evaluación no incluye recomendaciones.

Estructura del Modelo de Evaluación

A continuación, se presentan las partes que conforman el EDOAC.

Objetivos del Modelo

- a. Identificar el nivel del estrés laboral de los docentes de educación primaria, para generar una base de datos que remita a una posterior intervención.
- b. Recoger las interpretaciones de los docentes con respecto al trabajo realizado, a partir de la estrategia de "Aprende en casa II", para conocer su sentir y compararla con otros docentes de la zona urbana.

Metas

- a. Aplicar la Escala de Estrés Docente ED-6 al 90% de los docentes de una zona escolar de la ciudad de Durango.
- b. Lograr un porcentaje significativo para comprobar la efectividad del instrumento de evaluación acerca del estrés laboral de los docentes durante la aplicación del modelo de evaluación.

Destinatarios

La población elegida para aplicar el presente modelo de evaluación son 75 docentes de escuelas primarias de la zona urbana de la ciudad de Durango, mismo que se llevará a cabo durante el segundo trimestre del ciclo escolar 2020-2021.

Actividades

Con base en la ruta metodológica que se enmarca en el Modelo de Evaluación Democrático (Segone,1998), las actividades para la aplicación del presente se realizarán como se presenta a continuación:

Figura 1

Modelo de Evaluación Democrática

Fuente: Segone (1988)

- a. *Determinación de la evaluabilidad*: El equipo evaluador conformado por la autoridad educativa, por ejemplo, se reunirá para dialogar acerca de la pertinencia de conocer el nivel del estrés de los docentes, así como para consensar de forma participativa, la importancia de identificar las interpretaciones de los profesores a través de la aplicación de la estrategia "Aprende en casa II". También se determinará si los objetivos y metas son claros y se determinará si a través de esta evaluación se podrían aportar elementos para futuras situaciones. Es importante que el equipo evaluador analice con detenimiento si el modelo propuesto representa un mayor beneficio, que el coste del proceso.
- b. *Análisis del proceso institucional de toma de decisiones y de los usuarios de la evaluación*. Se trata de identificar personas que estén

dispuestas a ser evaluadores, en este caso proponemos que los Asesores Técnico-Pedagógicos pueden ser parte fundamental debido a su relación cercana con los docentes frente a grupo. El proceso debe representar una oportunidad para el uso de los resultados, por ello, los evaluadores deben ser neutrales y respetuosos con los profesores participantes y brindar un ambiente de confianza.

- c. *Creación de la capacidad para diseñar e implementar la evaluación.* Capacitación técnica de los evaluadores. El equipo debe fungir como asesor para ser el facilitador del proceso. En esta parte se capacita a los evaluadores en los objetivos del modelo democrático, enfatizando en crear confianza en los docentes, reconociendo sus temores y transmitiendo el mensaje de que este modelo de evaluación tiene como objetivo identificar aquellos factores que les generan estrés en medio de esta situación atípica, como una forma de autoconocimiento y toma de decisiones para futuros eventos.
- d. *Planificación de la evaluación e identificación del proceso de potenciación.* Los evaluadores deberán conocer los instrumentos a aplicar a los docentes y determinar la población a considerar, así como la forma de distribución de la escala y la forma de regresarse debido a la situación de distanciamiento; de igual forma, se elegirá la muestra de profesores a los que se les realizará la entrevista y el medio para llevarla a cabo. El evaluador será facilitador del proceso y deberá considerar que los docentes serán informantes anónimos, así como que el uso de la información será con el uso solamente que marcan los objetivos del modelo. En esta etapa es planear adecuadamente la logística: el por qué (los propósitos de la evaluación, quién puede usar o usará los resultados) y cuándo (la ubicación de la evaluación dentro del ciclo de programación y de la vida del proyecto); quiénes serán responsables en efectuar y dar seguimiento a la evaluación; cómo recopilar los datos requeridos (metodologías y tecnologías de evaluación a ser aplicadas) y si hay que pedir autorización a los Directores de las escuelas elegidas; los recursos (recursos financieros y humanos, suministros y materiales, y logística) que se vayan a necesitar para llevar a cabo la evaluación; así como los criterios para interpretar los resultados de la evaluación.

- e. *Recopilación y procesamiento de datos.* Capacitar a los evaluadores con para la recopilación y el procesamiento de datos, dando orientación y cuando se requiera.
- f. *Análisis de la información y preparación de informes.* El informe de la evaluación debe ser producto de un proceso participativo en el cual los evaluadores y el equipo evaluador lleguen a un consenso con respecto al contenido del informe. Es importante que antes de presentar el informe final al público, se realice una versión en borrador y ser distribuido para discusión y aprobación por parte de todos los participantes. Cuando se interpretan los datos y se redacta el informe, se sugiere pensar positivamente acerca de lo negativo: el objetivo de la evaluación no es señalar, sino conocer el nivel del estrés y recoger sus interpretaciones con base en la experiencia vivida y aprender de ello. Otra sugerencia es realizar un informe hacia los docentes que participaron, algo diferente al que será de forma oficial. El informe debe ser fácil de comprender y ser realista dentro del contexto institucional y con los fines que marca la evaluación.
- g. *Divulgación y utilización de resultados y recomendaciones de la evaluación.* Se divulgará según hay sido acordado. No habrá recomendaciones. Se enfatizará que los resultados podrán usarse en futuras investigaciones.
- h. *Institucionalización del proceso y de la práctica de la evaluación.* Uno de los principales resultados del proceso de evaluación democrática es la institucionalización de dicho proceso en la institución. A decir de Segone (1998), cuando los miembros de una organización comprenden la importancia y el objetivo de la evaluación, este proceso se vuelve un acto cotidiano. El modelo de evaluación democrática es una de las mejores estrategias para el fortalecimiento de la cultura y las prácticas de la evaluación.

Instrumentos por utilizar

De acuerdo con el propósito del presente modelo de evaluación, para la recolección de la información acerca del estrés docente se encontró pertinente el empleo del cuestionario y de la entrevista semiestructurada.

El cuestionario, es una técnica de investigación que consiste en un listado de preguntas pre determinadas que, con el propósito de facilitar la posterior

codificación, suele responderse mediante la elección de una opción concreta de entre varias opciones; y se basa en las declaraciones expresadas por una muestra representativa de una población concreta, que nos permite conocer sus opiniones, actitudes, creencias, valoraciones subjetivas, etc. (Begoña y Quintanal, 2010). Para la evaluación del estrés laboral se pretende utilizar la Escala de Estrés Docente ED-6, elaborada por Gutiérrez, Morán, Sanz e Inmaculada (Orozco, 2018 como se citó en Alvites-Huamaní, 2019), la cual se aboca a: la detección temprana de problemas de estrés entre los profesores para una intervención oportuna; y la identificación del nivel de malestar, sus causas y consecuencias (Marcos T., 2017).

Dicho instrumento se trata de una Escala Likert que se caracteriza por medir la intensidad de las actitudes y opiniones de la manera más objetiva posible (Monje, 2011); consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de juicios o afirmaciones, ante las cuales se pide la reacción de los participantes, eligiendo una de las opciones presentadas. A cada ítem se le asigna un valor numérico, de esta forma la persona que contesta la escala obtiene una puntuación, sumando todas las opciones elegidas (Hernández et al., 2010).

Para efectos de la evaluación del estrés de los docentes de educación primaria de la zona urbana, se optó por la adaptación que realiza Alvites-Huamaní (2019) en su estudio “Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa” donde el ED-6 se conforma por 5 dimensiones y 39 ítems, con una valoración de 1 (totalmente de acuerdo) a 5 (totalmente de desacuerdo); es autoaplicable y de administración colectiva en un lapso de 25 minutos. Las dimensiones que contempla son: 1) Nivel de estrés por ansiedad; 2) Nivel de estrés por depresión; 3) Nivel de estrés por creencias desadaptativas; 4) Nivel de estrés por presión laboral; y 5) Nivel de estrés por mal afrontamiento.

Por otra parte, la entrevista semiestructurada se define por establecer un guion de preguntas referentes a la información que se precisa conocer, no obstante, los planteamientos se elaboran de forma abierta lo que permite recoger información más amplia. A decir de Miguel Martínez (1998 como se citó en Díaz-Bravo et al., 2013), una buena entrevista debe cumplir con los siguientes criterios:

- a. Contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema.
- b. Elegir un lugar agradable que favorezca un diálogo profundo con el

- entrevistado y sin ruidos que entorpezcan la entrevista y la grabación.
- c. Explicar al entrevistado los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla o videograbarla.
 - d. Tomar los datos personales que se consideren apropiados para los fines de la investigación.
 - e. La actitud general del entrevistador debe ser receptiva y sensible, no mostrar desaprobación en los testimonios.
 - f. Seguir la guía de preguntas de manera que el entrevistado hable de manera libre y espontánea, si es necesario se modifica el orden y contenido de las preguntas acorde al proceso de la entrevista.
 - g. No interrumpir el curso del pensamiento del entrevistado y dar libertad de tratar otros temas que el entrevistador perciba relacionados con las preguntas.
 - h. Con prudencia y sin presión invitar al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio. (pp. 163-164)

Para efectos de la evaluación del estrés laboral en docentes, se elaboró una entrevista que comprende doce preguntas a fin de indagar sobre el sentir de los profesores a cerca del trabajo que están realizando en casa a partir de la estrategia "Aprendo en casa II".

Entrevista semiestructurada

Sexo: ____ Edad:_____ Años de servicio:_____ Último grado de estudios_____

Centro de trabajo: :_____ Grado que atiende:_____

1. ¿Cuál es la estrategia de trabajo que están llevando en su escuela para atender a los estudiantes a distancia? ¿Y cómo fue organizada?
2. ¿Se ha tomado decisiones en comunidad con los directivos y demás docentes para darse apoyo para desarrollar estrategias de retroalimentación, evaluación y aprendizaje?
3. ¿Qué diferencias encuentra entre el trabajo presencial y el trabajo con la estrategia Aprende en Casa?
4. ¿Contaba con los recursos materiales para hacer frente a la estrategia "Aprendo en casa II" o tuvo que adquirirlos?

5. ¿Qué tipo de acompañamiento ha tenido por parte de la autoridad educativa?
6. ¿Cómo ha sido la dinámica de trabajo con los padres?
7. ¿Existe un horario específico para que los padres de familia y estudiantes se comuniquen a fin de resolver dudas?
8. ¿Siente que estaba preparado física y emocionalmente para trabajar a distancia?
9. ¿Se le ha brindado soporte emocional por parte de alguna autoridad educativa?
10. ¿Considera que se ha cumplido con la premisa de aminorar la descarga administrativa?
11. ¿Se han visto sus horarios afectados a partir de la pandemia? ¿De qué forma?
12. ¿Siente que su trabajo, durante el tiempo de pandemia, ha sido valorado?

Escala ED-6

Estimados docentes, el presente cuestionario tiene la finalidad de recuperar sus percepciones acerca del estrés docente. La información que Ud. nos proporcione, será usada para propósitos estrictamente académicos, se agradece su disposición y tiempo en el llenado de este instrumento.

I. Instrucciones: A continuación, se le pide que responda puntualmente a cada cuestión, escribiendo en la línea correspondiente la palabra, o número indicado o bien marcando con una X, el paréntesis que corresponda a su respuesta.

1. Género: Masculino () Femenino ()	2. Edad: _____ años
3. Nivel máximo de estudios: _____	4. Grado que atiende: _____
5. Antigüedad en el servicio: _____ años	

II. Instrucciones: A continuación, se le solicita que ante cada enunciado exprese su punto de vista marcando una X, en la casilla que corresponda a su percepción sobre lo que se plantea. La escala situada a la derecha de los enunciados propuestos presenta los valores siguientes:

1= Totalmente de acuerdo	2= De acuerdo	3=Indiferente	4=En desacuerdo	5=Totalmente en desacuerdo
--------------------------	---------------	---------------	-----------------	----------------------------

No.	Item	Nivel				
		1	2	3	4	5
1-	Me cuesta tranquilizarme ante los contratiempos del trabajo a distancia.					

No.	Item	Nivel				
		1	2	3	4	5
Nivel de estrés por ansiedad						
2-	En muchos momentos durante el trabajo a distancia me siento tenso y nervioso					
3-	La tensión del trabajo a distancia está alterando mis hábitos de sueño.					
4-	Hay tareas del trabajo en casa que afronto con temor					
5-	Creo que las dificultades que se presentan durante el trabajo en casa están afectando mi salud física.					
6-	El tiempo destinado a la educación a distancia está alterando mis hábitos alimenticios.					
7-	En mi centro de trabajo se presentan situaciones de tensión que hacen que me entren sudores fríos.					
8-	Pensar en los problemas de trabajo hacen que sienta alteraciones en la respiración.					
9-	La tensión del trabajo a distancia hace que vaya al baño con más frecuencia de lo normal.					
10-	Tomo algunos tranquilizantes o fármacos para aliviar mi malestar físico por sentir presión en el trabajo a distancia.					
Nivel de estrés por depresión		1	2	3	4	5
11-	Me siento triste con más frecuencia de lo que era normal en mi antes de la pandemia.					
12-	Tiendo a ser pesimista ante los problemas del trabajo a distancia.					
13-	Veó el futuro sin ilusión alguna					
14-	Tengo la sensación de estar desmoronándome emocionalmente.					
15-	Siento ganas de llorar sin una razón aparente					
16-	Me falta energía para afrontar mi labor como docente					
17-	Me cuesta trabajo concentrarme cuando me pongo a trabajar					
Nivel de estrés por creencias desadaptativas		1	2	3	4	5
18-	Creo que no hay buenos o malos docentes, sino buenos o malos alumnos					
19-	Aceptar alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social en el aula es un error que perjudica el rendimiento del resto del grupo					
20-	Me pagan por enseñar, no por formar personas					
21-	Creo que lo mejor de ser docente, son las vacaciones					
22-	La sociedad valora muy poco nuestro trabajo					
23-	Ser docente tiene más desventajas que ventajas					
24-	La mayoría de los padres de familia no asumen su responsabilidad con las tareas escolares					
Nivel de estrés por presión laboral		1	2	3	4	5
25-	Concluyo el trabajo a distancia extenuado (a)					
26-	A medida que avanza el trabajo a distancia siento más necesidad de que este termine					
27-	Elaborar mis planeaciones escolares me resulta difícil.					
28-	Les solicito frecuentemente a mis alumnos que no me interrumpan cuando estoy dando instrucciones					
29-	Empleo más tiempo en resolver situaciones no planeadas que en aspectos pedagógicos					
30-	Los malos momentos de mis alumnos me afectan personalmente					
31-	Me afectan las agresiones verbales por parte de mis alumnos					

No.	Item	Nivel				
		1	2	3	4	5
Nivel de estrés por ansiedad						
32-	Me desmotiva la falta de apoyo de los padres de familia en las tareas asignadas.					
33-	Me afecta la rivalidad entre docentes					
34-	La modalidad de trabajo a distancia de Aprende en casa me hace sentir distanciado del ideal del docente con el que comencé					
35-	He perdido la motivación por la enseñanza					
36-	Siento que con la contingencia mi estabilidad laboral se ve amenazada					
Nivel de estrés por mal afrontamiento		1	2	3	4	5
37-	El trabajo a distancia me resulta agradable					
38-	Mis relaciones sociales fuera del ambiente laboral son muy buenas					
39-	Mis compañeros cuentan con mi apoyo moral y profesional durante la pandemia					
40-	Afronto con eficacia los problemas que surgen con mis compañeros de trabajo					
41-	Resuelvo con facilidad las dificultades que surgen en el trabajo a distancia con mis alumnos.					

¡Muchas gracias por su colaboración!

Sistema de Seguimiento del Modelo de Evaluación

En este apartado se da respuesta a una serie de planteamientos que precisan la forma en que se analizará y sistematizará la información.

¿Para qué queremos hacer esta evaluación?

El objetivo medular que se plantea el presente trabajo de evaluación lo constituye el identificar el nivel de estrés laboral de los docentes de educación primaria, así como también, sus interpretaciones acerca del trabajo que están llevando a cabo a partir de la estrategia a distancia "Aprendo en casa" a fin de compararlas entre los docentes de la zona urbana.

¿Qué experiencia(s) queremos evaluar?

El objeto de este trabajo de evaluación se centra en el estudio del estrés laboral en docentes del nivel de educación primaria de la zona urbana y su relación con la estrategia a distancia "Aprendo en casa II" durante el ciclo escolar 2020-2021. Para ello se optó por seguir los lineamientos del Modelo de Evaluación Democrática, cuya intención fundamental es: realizar una comparación de la teoría con la realidad existente en el contexto en que se realizará la evaluación; mostrar la interpretación de los profesores de la situación que viven; y que los agentes evaluadores aprecien y comprendan dicha realidad.

¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar?

El propósito central del Modelo de Evaluación Democrática es favorecer la comprensión de los interesados sobre el estrés laboral que los docentes pudieran estar presentando, en respuesta a los retos y exigencias que les plantea la estrategia “Aprende en casa II”. A partir de esta premisa los aspectos que se busca sistematizar son: la aplicación de los instrumentos, el cuestionario ED-6 y la entrevista semiestructurada; el nivel de estrés laboral detectado en los docentes de la zona urbana de educación primaria; la interpretación crítica de las experiencias de los diferentes docentes que participen en las entrevistas para explicitar el proceso vivido y los factores que han intervenido en el fenómeno del estrés laboral, a partir de que inicia la estrategia de educación a distancia por la pandemia COVID-19.

¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?

Una vez definido el estrés laboral como el aspecto central que se desea sistematizar, se hace necesario para contribuir a la comprensión de dicho fenómeno llevar a cabo un acercamiento teórico al mismo, el cual constituye el marco explicativo desde el que se analiza la condición laboral de los docentes de educación primaria de la zona urbana con respecto a la estrategia “Aprendo en casa II”. La revisión aquí propuesta comprende:

- a. La conceptualización del término evaluación desde la perspectiva de Casanova (1988).
- b. La descripción de los diferentes modelos de evaluación que se pueden emplear.
- c. La descripción del modelo democrático en el cual nos enfocamos para el desarrollo del presente estudio de evaluación.
- d. Y la descripción, de acuerdo con Arreola y Barraza (2019) del estrés laboral.

De acuerdo con lo anterior, se realizó una revisión bibliográfica de investigaciones relacionadas con el presente estudio de evaluación sobre estrés laboral donde se aprecia que dicho tema dentro del ámbito educativo ha cobrado relevante importancia para estudiarse, aplicado y explicar, a decir de Alvites-Huamaní (2019), que la docencia hoy en día se reconoce como una de las profesiones altamente estresantes.

Los antecedentes quedaron conformados por seis investigaciones extranjeras y cuatro mexicanas, cuyos autores se citan del más antiguo al más actual: Extremera et al. (2010), Gracia y Barraza (2014), Barraza y Méndez (2014),

Marcos (2017), Gallardo et al. (2018), Alvites-Huamaní (2019), Herrera, (2020), Montalvo y Montiel (2020), Gómez y Rodríguez (2020) y Barraza (2020). De los estudios, ocho se aplicaron en docentes, uno en la población mexicana en general y uno en estudiantes; predominan los estudios cuantitativos, y al respecto, Gracia y Barraza (2014), mencionan que esto se debe a que a través de este enfoque se puede establecer las causas y sus efectos de una manera más objetiva, además de poder medir el fenómeno para brindar predicciones de mayor valor científico. Por ello la encuesta y el cuestionario son instrumentos que se han empleado para facilitar la recolección de los datos. Empero, se distingue que en tres estudios se enriquecieron los datos con la entrevista semiestructurada, ya que les permitió recuperar las impresiones de los profesores acerca de cómo viven el estrés.

Entre las encuestas utilizadas para la recolección de información, predominaron las escalas tipo Likert. Extremera (2010) usa las de: Síntomas asociados al estrés docente y el Inventario de síntomas del estrés; Gracia y Barraza (2014), emplean: Fuentes organizacionales de estrés docente, Estrategias de afrontamiento del estrés laboral y la de Apoyo socio-escolar percibido en docentes; Barraza y Méndez (2014), el Inventario del Estrés Generado por la Atención de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (INE-GANEE); Marcos (2017), Alvites-Huamaní (2019) y Gallardo et al. (2018), aplican la Escala de Estrés Docente ED-6 o hacen adaptaciones de esta, donde Marcos y Gallardo et al. también incluye la entrevista semi estructurada; Herrera (2020), la Escala de Apreciación del Estrés (EAE), la de Evaluación del Desempeño por Competencias y la entrevista semiestructurada; Montalvo y Montiel (2020), el Test de Estrés Laboral del IMSS; Gómez y Rodríguez (2020), la Escala de Estrés Percibido (CEP); y Barraza (2020) El Inventario SISCO de Estrés de Pandemia.

Con base en lo anterior y para efectos del presente estudio de evaluación se optó por la adaptación que realiza Alvites-Huamaní (2019) de la Escala de Estrés Docente ED-6 que aborda 5 dimensiones: 1) Nivel de estrés por ansiedad; 2) Nivel de estrés por depresión; 3) Nivel de estrés por creencias desadaptativas; 4) Nivel de estrés por presión laboral; y 5) Nivel de estrés por mal afrontamiento. El cuestionario queda conformado por 39 ítems, con una valoración de 1 (totalmente de acuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo), es autoaplicable y se contempla su aplicación en un lapso no mayor a 25 minutos. El propósito de este test es identificar el nivel de estrés laboral en lo docentes por las condiciones que plantea la nueva modalidad de trabajar en casa.

Así mismo, siguiendo los lineamientos del Modelo Democrático se elaboró una entrevista semiestructurada de doce preguntas a fin de evaluar el nivel de estrés e indagar sobre el sentir de los profesores a cerca del trabajo que están realizando en casa a partir de la estrategia a distancia "Aprendo en casa II" desde una perspectiva cualitativa. Para ello se recurre a los preceptos teóricos que nos ofrecen autores como Fonseca (2007) y Carbajal (2011),

¿Qué procedimientos vamos a seguir?

Para la realización de las acciones concernientes a este modelo se propone basarse en la tabla 1.

Tabla 1

Propuesta de Cronograma de Actividades

Etapas	Tareas	Responsables	Periodo	Técnicas/ Instrumentos a utilizar	Recursos
Determinación de la evaluabilidad	Dialogar acerca de la pertinencia y beneficios del modelo. Analizar las metas y objetivos. Prospectiva acerca de los resultados que emanen del modelo	Autoridad educativa en participación con el equipo evaluador.	Enero 2021		Modelo de evaluación y bitácora de seguimiento
Análisis del proceso institucional de toma de decisiones y de los usuarios de la evaluación	Acordar quienes serán los encargados de llevar a cabo el modelo de evaluación con los participantes directos (docentes de grupo). Definir las reglas de operación y clarificar que las bases son la confianza y el respeto entre los involucrados.	Autoridad educativa y equipo evaluador	Enero 2021		Bitácora de seguimiento
Creación de la capacidad para diseñar e implementar la evaluación	Capacitación de los evaluadores a través del equipo técnico. La capacitación se centra en: Pertinencia del modelo de evaluación, objetivos y metas, enfoque del modelo democrático y metodología.	Equipo evaluador	Febrero 2021		Modelo de evaluación y bitácora de seguimiento.

Etapas	Tareas	Responsables	Periodo	Técnicas/ Instrumentos a utilizar	Recursos
Planificación de la evaluación e identificación del proceso de potenciación	<p>Abordaje de los criterios de uso y confiabilidad de la información recabada. Capacitar a los evaluadores. Determinar la población a considerar. Toma de acuerdos para proporcionar la escala a los docentes y la forma en que se regresará. Se discutirá la manera en que se elegirá la muestra de profesores a los que se les realizará la entrevista y el medio para llevarla a cabo. Definir quiénes serán responsables en efectuar y dar seguimiento a la evaluación. Capacitación acerca de cómo recopilar los datos requeridos (metodologías y tecnologías de evaluación a ser aplicadas). Análisis de recursos financieros y humanos, suministros y materiales, y logística que se vayan a necesitar para llevar a cabo la evaluación. Capacitación en los criterios para interpretar los resultados de la evaluación.</p>	Equipo evaluador	Febrero 2021	Entrevista semiestructurada. Cuestionario: Escala Likert	Bitácora de seguimiento Diapositivas Programa SPSS Herramientas digitales

Etapas	Tareas	Responsables	Periodo	Técnicas/ Instrumentos a utilizar	Recursos
Recopilación y procesamiento de datos	Recopilar los datos de los dos instrumentos aplicados. Orientación permanente a evaluadores	Equipo evaluador y evaluadores.	Marzo 2021	Entrevistas y escalas ya aplicadas.	Bitácora de seguimiento Programa SPSS
Análisis de la información y preparación de informes.	Diálogo entre Equipo evaluador y aplicadores sobre el proceso. Análisis de la información recabada. Preparar borradores de los informes: para docentes (enfoque formativo) y para público en general Consensar manera de divulgar los informes.	Equipo evaluador	Abril 2021	Entrevistas y escalas ya aplicadas.	Bitácora de seguimiento Programa SPSS
Divulgación y utilización de resultados y recomendaciones de la evaluación Institucionalización del proceso y de la práctica de la evaluación.	Dar a conocer los resultados de la evaluación según los términos acordados en el consenso. Análisis crítico del proceso de evaluación entre la autoridad educativa, equipo evaluador, aplicadores.	Autoridad educativa y equipo evaluador Autoridad educativa	Abril 2021 Mayo 2021		

Consideraciones Finales

A partir del inicio de la pandemia por Covid-19 se da el cierre de los centros educativos y el inicio de la estrategia "Aprende en casa" como una forma de continuar con el proceso de enseñanza. Sin embargo, dicha modalidad ha traído consigo nuevos desafíos como la educación digital y el buscar nuevas estrategias de enseñar, para lo cual no todos los profesores estaban preparados, ocasionando estrés y desazón entre estos, pues no solo tienen que lidiar con la estrategia puesta en marcha, sino con el contexto en el que se trabaja, la falta de disposición de algunos padres para apoyar a sus hijos, la exigencia de presentación de evidencias para las autoridades educativas con el fin de comprobar que se está trabajando, la presión social que expone que el docente se encuentra de vacaciones gozando de un sueldo, entre otras cosas, que lejos de facilitarle el trabajo, se lo complica.

El estrés laboral, ciertamente no es un tema nuevo, pero sí un tópico que en estos momentos vale la pena retomar para explicar la importancia de crear estrategias más acordes a la realidad que vive cada profesor en su centro escolar. Por ello, desde esta perspectiva se considera pertinente que dicha evaluación sea llevada a cabo siguiendo los lineamientos del Modelo de Evaluación Democrática, cuyo objetivo fundamental es realizar en primer término, la comparación entre la teoría y la realidad existente del contexto donde se está evaluando. Además de mostrar el sentir de los profesores sobre la situación, es decir cómo lo están viviendo, y finalmente permite que quienes están evaluando aprecien y comprendan dicha realidad.

La evaluación dentro del ámbito educativo juega un papel esencial, y el dirigirlo hacia la salud mental de los docentes aportará importante información para mejorar el servicio educativo.

Referencias

- Alvites-Huamaní, C. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 141-178. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393>
- Arias, S., Labrador, N., y Valero, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere*, 23(75), 307-322. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35660262007/html/index.html>

- Arreola, M. y Barraza, A. (2019). *Estrés laboral y Engagement en Profesores de Educación Primaria*. Universidad Pedagógica de Durango. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/EstresLaboral.pdf>
- Barraza, A. (2020). *El estrés de la pandemia (COVID 19) en población mexicana*. Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicoanalítica S.C. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Coronavirus.pdf>.
- Barraza, A., y Méndez, A. (2014). El estrés laboral docente generado por la atención de alumnos con discapacidad. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 25. <http://revistas.bibdigital.ucc.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4395>
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Psicopatologías y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146. https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiKxcfvkrPtAhVSlqwKHZ2oCpcQFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Frevistas.uned.es%2Findex.php%2FRPPC%2Farticle%2FviewFile%2F4024%2F3878&usg=AOvVaw3Wb2jSKAlD1iO9_2SYUndG
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 33(132), 183-192. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13218510011.pdf>
- Casanova, M. (1998). *La Evaluación Educativa*. Biblioteca del Normalista.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiTvoSKk7PtAhUS-6wKHx9ECLAQFjAAegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F3497%2F349733228009.pdf&usg=AOvVaw2Zb2wDDUK7wNi6_SvUsrxo
- Extremera, N., Rey, L., y Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de psicología*, 100, 43-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391606>.
- Fonseca, J. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. *Educere*, 11(38), 427-432. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35603807>
- Gallardo, H., Vergel, M., y Gómez, C. (2018). [Modelo estructural para evaluar el estrés en profesionales que orientan a la niñez en programas de formación](#)

- inclusiva. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología.* 10(2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517758004>.
- García, E. (1988). Una teoría práctica sobre la evaluación. *Revista de Educación*, 287, 233-253. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18665>
- Gracia, A. y Barraza, A. (2014). *Estresores organizacionales, estrategias de afrontamiento y apoyo social en docentes de educación primaria*. Instituto Universitario Anglo Español. <https://redie.mx/librosyrevistas/libros/estresorgani.pdf>
- Gómez, N., y Rodríguez, P. (2020). Estrés en docentes en el contexto de la pandemia de COVID-19 y la educación, FENOB una - filial Coronel Oviedo. *Academic Disclosure*. Universidad Nacional de Asunción, 1(1), 216-234. <https://revistascientificas.una.py/ojs/index.php/rfenob/article/view/150>.
- Hernández S., R., Fernández C., C., y Baptista L., P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a ed.). Mc Graw Hill. https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewijgrCkk7PtAhUQA6wKHcwxDsAQFjABegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fperiodicooficial.jalisco.gob.mx%2Fsites%2Fperiodicooficial.jalisco.gob.mx%2Ffiles%2Fmetodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf&usg=AOvVaw3uNe4U-6XTCzyEvybQbFoM
- Herrera, M. (2020). *Estrés y su influencia en el rendimiento laboral de un docente que hace teletrabajo*. (Tesis inédita). Universidad Técnica de Babahoyo. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/8969>.
- Marcos, R. (2017). *Estrés en los docentes de la institución educativa secundaria*. (Tesis inédita). *Colegio cooperativo mixto - Chincha en el mes de abril de 2017*. <http://repositorio.autonmadeica.edu.pe/bitstream/autonmadeica/308/2/MARCOS%20TASAYCO%20RICARDO%20ENRIQUE%20-%20ESTRÉS%20EN%20LOS%20DOCENTES%20DE%20LA%20INSTITUCION%20EDUCATIVA%20SECUNDARIA%20COLEGIO%20COOPERATIVO%20MIXTO%20-%20CHINCHA%20EN%20EL.pdf>
- Monje, A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, Guía didáctica*. NEIVA. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

- Montalvo, N y Montiel, A. (2020). Impacto del COVID 19 en el estrés de Universitarios. *Ava Cient*, 4(2). <http://itchetumal.edu.mx/avacient/index.php/revista/article/view/132>.
- Morales, J. (2001). La Evaluación: caracterización general. *La evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la ESO*. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma08de16.pdf.PDF>
- Picado, X. (2002). Criterios para realizar evaluaciones de calidad. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 3(97),9-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153/15309702>
- Roque, B., González, R. y Calderón, R. (2011). Evaluación de Estrés laboral en directivos de una Universidad privada del occidente de México: un estudio exploratorio. En Barraza, A. y Jaik-Dipp, A. (Eds.), *Estrés, burnout y bienestar subjetivo. Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos* (p. 108-129). Instituto Universitario Anglo Español y Red Durango de Investigadores Educativos A. C. https://redie.mx/librosyrevistas/libros/estres_burnout_y_bienestar_sujetivo.pdf
- Segone, M. (1998). Evaluación Democrática. UNICEF. https://www.camafu.org.mx/wp-content/uploads/2017/12/evaluaciondemocratica.html_filetL_files2FImagene_s_M12Fdesarrollo20institucional2FEvaluacion20de20Impacto2FEvaluacion_
- Tobón, S. (2017). *Evaluación Socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Kresearch. <https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2018/08/LIBRO-Evaluaci%C3%B3n-Socioformativa-1.0-1.pdf>
- Zambrano, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en La Unión-Chile*. (Tesis doctoral inédita). Facultad de Ciencias de la Educación.