

"El saber de mis hijos  
hará mi grandeza"

**UNIVERSIDAD DE SONORA**  
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES  
MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

*"Propuesta de Modelo de Autoevaluación y Heteroevaluación de la Práctica  
Docente en Escuelas Normales de Sonora"*

Tesis  
Que para obtener el grado de:  
Maestro en Innovación Educativa

Presenta:  
GISSEL BUENO CASTRO

Director:  
Dr. José Ángel Vera Noriega

Hermsillo, Sonora, Diciembre de 2015

# Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos  
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo, Sonora a 11 de Diciembre de 2015

Dra. María Guadalupe González Lizárraga  
Coordinadora de la Maestría en Innovación Educativa  
Presente.

Por este medio se le informa que el trabajo titulado ***Propuesta de Modelo de Autoevaluación y Heteroevaluación de la Práctica Docente en Escuelas Normales de Sonora*** presentado por la pasante de maestría, Gissel Bueno Castro cumple con los requisitos teóricos-metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente

---

Dr. José Ángel Vera Noriega

---

Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo

---

Dr. Daniel González Lomelí

---

Dra. Ety Estévez Nénninger

## Índice

Agradecimientos	3
Resumen	4
<b>Introducción</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO I. Contextualización y Planteamiento del Problema</b>	
1.1. Antecedentes sobre Evaluación Docente	8
1.1.1. Programas de Política Pública para la Evaluación y Mejora de Educación Normal	13
1.2. El contexto de las Escuelas Normales	15
1.2.1. Escuelas Normales en el Estado de Sonora	15
1.2.2. Ingreso del Profesorado a las Escuelas Normales	17
1.2.3. Indicadores sobre Evaluación en Normalista de Sonora	18
1.2.4 Examen de Alianza por la Calidad de la Educación	20
1.2.5. Servicio Profesional Docente	22
1.3. Planteamiento del Problema: La Evaluación Interna en las Escuelas Normales	24
<b>CAPÍTULO II. Marco Teórico-Conceptual sobre Evaluación Docente</b>	
2.1. Evaluación Docente	28
2.1.1. Principios de la Evaluación Docente	29
2.1.2 Finalidades de la Evaluación Docente	31
2.2. Modalidades de Evaluación Docente	34
2.2.1 Autoevaluación	34
2.2.2 Heteroevaluación	35
2.3. Objetivos y Preguntas de Investigación	39
2.4. Definición del Objeto de Estudio	39
2.4.1 Modelo de Autoevaluación Heteroevaluación para la definición del objeto de estudio	40
<b>CAPITULO III. Método</b>	
3.1 Tipo de Estudio	47
3.2. Población y Muestra	47
3.3. Instrumentos	47
3.4. Validez	50
3.5. Implementación	53
<b>CAPITULO IV. Resultados</b>	
4.1. Análisis Descriptivos	54
4.2. Análisis Factorial	59
4.3. Análisis de Clasificación por Conglomerados	68
<b>CAPITULO VI. Discusión de Resultados y Conclusiones</b>	<b>77</b>
5.1. Recomendaciones	81
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>84</b>
<b>ANEXOS</b>	
Anexo 1. Contratación del Profesorado	93
Anexo 2. Instrumento de Alumnos	97
Anexo 3. Instrumento de Gestión	99
Anexo 4. Instrumento de Autoevaluación	101
Anexo 5. Instrumento de Entrevista	103
Anexo 6. Instrumento de Observación	105
Anexo 7. Malla Curricular de Lic. En Ed. Primara por Trayectos Formativos	108

# ÍNDICE

## INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Investigaciones sobre Evaluación Docente	9
Tabla 2. Escuelas Normales del Estado de Sonora	16
Tabla 3. Relación Perfil de Egreso-Competencias Docentes-Oposición	19
Tabla 4. Puntaje por escuela en el examen en 2013 por competencias evaluadas	21
Tabla 5. Porcentajes de Aciertos Totales en Examen de Oposición	22
Tabla 6. Comparación de resultados de Evaluación Nacional-Sonora 2014-2015	23
Tabla 7. Propuestas de la OCDE para un sistema de evaluación para maestros en servicio	32
Tabla 8. Operacionalización de variables	40
Tabla 9. Resultados de Validación por Jueces	51
Tabla 10. Validación de Fase	52
Tabla 11. Descriptivos de dimensiones de instrumentos autoevaluación, alumnos, directivos	55
Tabla 12. Descriptivos de dimensiones en instrumentos entrevista, observación	57
Tabla 13. Escala de puntajes por dimensión en instrumentos de observación y entrevista	58
Tabla 14. Varianza Total Explicada entre percepción alumnos y autoevaluación	60
Tabla 15. Varianza Total Explicada entre percepción alumnos y autoevaluación	60
Tabla 16. Varianza Total Explicada entre percepción directivos y autoevaluación	62
Tabla 17. Ajuste lineal de variables Autoevaluación y Directivos	63
Tabla 18. Varianza Total Explicada entre percepción directivos y estudiantes	65
Tabla 19. Ajuste lineal de variables Director y Alumnos	65
Tabla 20. Clústeres por puntuaciones medias, significancias y distancias en la Autoevaluación	69
Tabla 21. Características académicas de los profesores según su grupo de desempeño	70
Tabla 22. Clústeres por puntuaciones medias, significancias y distancias en la Evaluación de estudiantes	71
Tabla 23. Perfil de los estudiantes según la distribución a sus profesores en cada grupo de desempeño	72
Tabla 24. Clústeres por puntuaciones medias, significancias y distancias en la Evaluación de Directivos	73
Tabla 25. Características de los profesores de acuerdo a la perspectiva de directivos	73
Tabla 26. Distribución de alumnos por calificación promedio y semestre	76
Figura 1. Metodología de Heteroevaluación	42
Figura 2. Posicionamiento de componentes en espacio rotado entre Alumnos y autoevaluación	61
Figura 3. Posicionamiento de componentes en espacio rotado entre directivos y autoevaluación	63
Figura 4. Posicionamiento de componentes en espacio rotado entre directivos y estudiantes	66

## AGRADECIMIENTOS

*A todos quienes estuvieron presentes en esta etapa de mi formación:*

*A mis profesores de la Maestría en Innovación Educativa, cuyas enseñanzas ayudarán en mi camino profesional y personal.*

*A mis compañeros de clase quienes siempre estuvieron para ayudarme, en especial a los grandes amigos que logré hacer en estos dos años y a quienes estimaré por siempre.*

*Al amigo y hermano que hice en estos dos años, quien siempre estuvo ahí para ayudarme hasta en la más pequeña inquietud: gracias.*

*A los compañeros y amigos que encontré en CIAD, en especial al Dr. Jesús Tánori, por estar siempre dispuesto a resolver mis dudas.*

*Al Dr. José Ángel Vera, mi mentor éstos dos años, gracias por la paciencia y perseverancia sin la cual no me hubiera sido posible llegar a la meta.*

*A mis más grandes amigos, quienes por años han estado conmigo para celebrar los logros y los superar los fracasos. Gracias amigos por estar conmigo en la búsqueda de un logro más.*

*A la persona que llegó a mi vida este año. Gracias Mario por estar conmigo, porque no me dejaste rendirme cuando estuve a punto de hacerlo y por siempre creer en que lo podía lograr, y lo logré.*

*A mi familia, mi hermano, con quien siempre puedo contar y mi hermana a quien le debo más de lo que me da.*

*A mis padres, gracias por la confianza que me dieron para poder realizar mi maestría, por dejarme perseguir mis sueños personales y profesionales, porque sin ustedes yo no hubiera logrado llegar tan lejos.*

## **RESUMEN**

El presente estudio tuvo como objetivo proponer y evaluar un modelo de Autoevaluación y Heteroevaluación, para la mejora continua de la práctica docente de formadores de profesores de las Escuelas Normales (EN) de Educación Primaria de Sonora, con la finalidad de mejorar la práctica de los formadores de profesores para asegurar calidad en la educación de las escuelas normales.

### **Metodología**

Se realizó un estudio descriptivo asociativo y de perfilado en un análisis clúster con 22 profesores y 900 alumnos de las EN del Estado: CREN y Quinto en Sonora, a quienes se les aplicaron cinco instrumentos de evaluación de su práctica docente desde la visión de diferentes actores: alumnos, directivos, investigador y una autoevaluación del maestro.

### **Conclusiones**

Los resultados mostraron falta de asociación entre los instrumentos desde las diferentes visiones evaluadoras, demostrando la importancia de no solamente considerar la evaluación de la labor docente por parte de los alumnos, sino también involucrar a otros actores, cuyas perspectivas complementen los resultados para proponer soluciones de mejora y asegurar calidad de la educación.

## INTRODUCCIÓN

Desde el surgimiento de la educación normal en México en 1822, con la Escuela Normal Lancasteriana, las Escuelas Normales (EN) han sido consideradas como instituciones encargadas de la formación de docentes de educación básica (Ducoing, 2004) al iniciar a los docentes en su trabajo como profesionales de la educación.

Las EN han experimentado cambios, tanto en su estructura como en su operación, tales como su incorporación al sistema de Educación Superior en 1984 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2003). Una vez que la educación normal alcanza el grado de licenciatura, se encuentra con la necesidad de reforzar y capacitar a su planta docente con el fin de que sus maestros cumplan con los perfiles de profesorado de una universidad. Lo anterior condujo problemáticas dentro de las instituciones normalistas, ya que sus profesores no se encontraban dispuestos a modificar sus prácticas, creando conflictos por el choque entre la formación tradicionalista de los docentes con antigüedad y las nuevas políticas en educación superior, así como la contratación de personal nóvel que mostraba un perfil innovador (Ramírez, 2010).

Las Escuelas Normales han luchado por mejorar su calidad educativa empleando diversos programas de política pública. Comenzando en 1984 con el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), el cual se reformuló en 2002 como el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (Promin). De igual manera, las EN han logrado la participación de su planta docente en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (Prodep), para el fortalecimiento del profesorado; sin embargo, estos programas no logran el éxito esperado debido a que sus actores no cuentan con la formación adecuada para responder a sus exigencias.

Los formadores de profesores deben crear procesos reflexivos sobre su práctica docente que les permitan identificar debilidades para así trazar un camino de mejora continua (Sarmiento, 2005); asimismo crear una tradición evaluativa en las instituciones normalistas donde los profesores se sientan con la seguridad de

que están siendo evaluados de manera formativa y no sumaria y así puedan lograr evaluaciones objetivas en cuanto a su práctica docente.

Las escuelas normales están adentrándose en el área de evaluación docente formativa (INEE, 2015). A pesar de que existen numerosos trabajos en educación superior que hablan sobre la evaluación del profesorado, muy pocos van dirigidos a escuelas normales y la formación de futuros profesores. Por lo anterior, la propuesta de este trabajo es la aplicación de dos modelos de evaluación de la práctica docente: uno de autoevaluación que sirva para aprender sobre la propia visión del docente y otro de heteroevaluación que logré ver la práctica desde distintos enfoques. Lo anterior con la finalidad de evaluar el desempeño de los profesores que imparten clases en las escuelas normales de educación primaria del Estado de Sonora e identificar en qué medida se están evaluando los docentes y el grado de objetividad con la que realizan sus evaluaciones.

En el primer capítulo se adentra al problema de investigación, comenzando por el contexto de las escuelas normales y el examen de oposición, para terminar con objetivos y preguntas de investigación.

Enseguida, en el capítulo dos, se presentan investigaciones y modelos sobre evaluación docente en educación básica, media superior y superior, que ayudaron a darle un punto de partida a la investigación, así como los términos y teorías sobre evaluación y evaluación docente, para posteriormente presentar el modelo en el que se basan las medidas de heteroevaluación y autoevaluación, así como las definiciones de las variables dependientes con las que se trabajó.

El tercer capítulo desarrolla la metodología de la medida, la descripción de los instrumentos, su validación y sus fases de aplicación. Posteriormente el capítulo cuatro presenta los análisis y resultados de la medida de heteroevaluación y autoevaluación y se hace una discusión sobre los resultados obtenidos, para terminar con el capítulo cinco donde se concluye la investigación y se hacen recomendaciones para trabajos posteriores que se puedan realizar sobre evaluación docente.

## **CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Debido a las nuevas tendencias que existen en el país sobre evaluación del quehacer docente, la sociedad exige cuentas de los resultados de la educación que reciben los alumnos en las escuelas; por lo anterior es necesario medir el trabajo que realizan las Escuelas Normales pero enfocando dicha evaluación al formador de docentes (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], 2012). El presente capítulo pretende mostrar lo que se ha cubierto en materia de evaluación en las escuelas normales, conociendo primeramente que se ha trabajado en la evaluación de manera global para posteriormente describir los programas de política pública que ayudan al desarrollo institucional de las EN; comenzando con el programa impulsor en 1996, sus contribuciones y propuestas de mejora para las escuelas y los cambios que ha tenido al paso de los años, pero siempre con la finalidad de mejorar las condiciones de infraestructura y académicas de las EN.

En un segundo apartado se describe el contexto de las Escuelas Normales, primeramente de manera general a través de sus políticas institucionales, para continuar en un plano más específico que enmarca a las EN en el Estado de Sonora.

A continuación se presenta cómo oficialmente el Estatuto del Personal Docente supone debería ser el ingreso a los docentes de las EN y de qué manera se ha dado en realidad ese ingreso con el paso del tiempo.

El siguiente apartado describe a las EN dentro del contexto del Estado de Sonora, su oferta educativa y su planta, tanto de estudiantes como de docentes, así como los indicadores de eficiencia terminal que muestran los educandos que se encuentran preparándose para ser profesores de educación básica. Posteriormente se exponen otros tipos de indicadores del alumnado de las EN que son el análisis de resultados del examen de Alianza y el examen del Servicio Profesional Docente, ya que los resultados son importantes para ayudarnos a manifestar cómo se da la práctica docente.

Una vez analizados los indicadores se plantea la problemática que se encuentra en la práctica docente de las EN ya que, a pesar de que son

oficialmente consideradas instituciones de formación docente, sus egresados no logran alcanzar las competencias plasmadas en el perfil de egreso, incluso cuando se supone trabajan con lo que se estipula en los planes y programas. Por ello la importancia de observar la práctica docente de los formadores de profesores.

### **1.1. Antecedentes sobre Evaluación Docente**

El país por excelencia impulsor de la evaluación docente es Estados Unidos, donde se comenzó con el desarrollo de prácticas estrictamente cuantitativas, pero poco a poco les han dado un enfoque más formativo (Bui [2003] en De la Llata [2012]). Por su parte, México comienza a implementar medidas de evaluación docente a finales de los años ochenta, cuando se formula y aplica por primera vez el Programa de Estímulos al Desempeño Académico. Dicha evaluación causó descontento con el profesorado al que se le sometería a una valoración para estimar aumentos de sueldo, de puesto y tendría el impacto suficiente para causar el despido del profesor (De la Llata, 2012); sin embargo, al igual que los organismos internacionales, México se ha sumergido en una rutina de evaluación docente donde ya no solamente se toman aspectos administrativos, sino también de mejora al profesorado, actualmente enfocados en la importancia de la evaluación para asegurar la calidad de la educación.

Revisando la bibliografía pueden encontrarse un gran número de investigaciones y teorías sobre la evaluación docente aplicada a todos los niveles educativos y bajo la mira de distintos sujetos.

A continuación se citan diversos estudios de evaluación cuyos logros han ayudado al mejoramiento de esta rutina evaluativa; se han conjuntado en cinco grupos divididos entre dos categorías: la primer categoría se enfoca a los trabajos realizados en educación superior; en primer lugar se encuentra una investigación sobre evaluación realizada en universidades de los Estados Unidos, seguidos de investigaciones de la misma índole pero realizadas en universidades Mexicanas. En la segunda categoría la muestra se divide por tipos de evaluación, comenzando por la perspectiva del alumno, continuando con la autoevaluación;

después se encuentran investigaciones cuyo método es la entrevista y observación, para finalizar con investigaciones enfocadas desde un método de autoevaluación. Lo anterior resumido en la tabla 1:

Tabla 1.  
*Investigaciones sobre Evaluación Docente*<sup>1</sup>

Estudio	Autores
Evaluación Docente Institucional	Glassick, C., Taylor, M. y Maeroff, G. (2003). La valoración del trabajo académico. Un proyecto de Ernest L. Boyer, Fundación Carnegie para el Mejoramiento de la Enseñanza. Rueda, M. (2008) La evaluación del desempeño docente en la universidad. Universidad de Sonora (2011). Diagnóstico Sobre la Evaluación del Desempeño Docente en la Universidad de Sonora.
Autoevaluación Docente	Arbesú y Argumedo (2010). Uso del portafolio como recurso para evaluar la docencia universitaria. Smitter (2008). Lineamientos para la autoevaluación del desempeño docente en las funciones de docencia, investigación y extensión en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.
Evaluación Docente desde la perspectiva del alumno	Overall y Marsh (1977) Marsh y Overall (1980). Evaluación de la Calidad de la Educación por el Estudiante. Fernández, Mateo y Muñiz (1996). Valoración por parte del profesorado de la evaluación docente realizada por alumnos.
Observación y entrevista	De la Garza, Y. (2012). La evaluación: su impacto en las prácticas. Fernández, Pérez, Peña y Mercado (2011). Concepciones sobre la Enseñanza del Profesorado y sus Actuaciones en Clases de Ciencias Naturales.

En la primera categoría se encuentran trabajos sobre evaluación docente en educación superior desde miradas institucionales, comenzando por Glassick, Taylor y Maeroff (2003), el cual consistió en estudios de gran escala sobre el desempeño global de universidades de los Estados Unidos. Algo parecido con los trabajos de Rueda (2008) sobre la evaluación de la docencia en México, y por último, un estudio realizado en un contexto local en la Universidad de Sonora en 2011 sobre el desempeño del profesorado.

En la investigación de Glassick, Taylor y Maeroff (2003) se buscó que las evaluaciones tuvieran una gran escala de opciones para evaluar el trabajo

<sup>1</sup> A pesar de que muchas de las evaluaciones se realizaron no en contextos de Educación Superior, sino de educación Básica o Media Superior, su utilización es válida ya que los contextos de las Escuelas Normales muestran características similares a las de las instituciones antes mencionadas.

académico docente, entre ellas que estas fueran realizadas por parte de otros profesores a través de los programas, para finalizar con una autoevaluación del docente para que los resultados fueran confiables y sobresalientes. Algo relevante en la investigación fue que en la perspectiva evaluativa se identificaron debilidades en los profesores, por lo que en búsqueda de mejorar los resultados, Glassick *et al.* (2003), comenzaron a desarrollar un portafolio de la práctica docente que sirviera de evidencia, tanto a maestros como a evaluadores, y que ambos puedan ser capaces de identificar fortalezas e intervenir en lo que consideraron sus debilidades.

A continuación, dos estudios sobre evaluación docente en la Educación Superior en México. El primero, de Rueda (2008), resume las características más sobresalientes de la evaluación del desempeño docente en universidades públicas de la Ciudad de México. Lo que Rueda aportó en su investigación es la afirmación que la evaluación educativa se convirtió en una actividad profesional especializada, la cual requiere constante actualización, por lo que es necesario que las instituciones formen de manera óptima a quienes realizan las evaluaciones para que así estas tomen un carácter que vaya más allá de lo cuantitativo.

La siguiente investigación dentro de esta categoría es de la Universidad de Sonora (Unison) en el año 2011, dónde se llevó a cabo un diagnóstico sobre la evaluación del desempeño docente, cuyas finalidades fueron vincular la evaluación del desempeño a la asignación de estímulos económicos según niveles de Calidad, Dedicación y Permanencia, así como generar el marco que asegure los procedimientos y acciones de evaluación del desempeño. Tanto la investigación de Rueda como la realiza en la Unison, tienen la principal misión de evaluar al profesor para fines administrativos, ya sea para aumento de horas, salarios o para los programas de calidad, sin embargo hay que tener en cuenta que han estado en constante reconstrucción en búsqueda de lograr cambios en los procesos reflexivos y formativos de la práctica de profesores universitarios.

En una segunda categoría se encuentran estudios de autoevaluación docente, los cuales señalan la importancia de que el profesor sea capaz de calificarse a sí mismo para encontrar fortalezas y debilidades en su propia

práctica, por lo que se señalan dos investigaciones que tratan sobre el tema: la primera de Smitter (2008), que fue el resultado del constante rechazo del profesorado a los instrumentos de evaluación externa; y la investigación de Arbesú y Argumedo (2010), resultante de la falta de reflexión de los docentes hacia sus propias prácticas. En ambas investigaciones se trabajó con grupos extensos de profesores a los que se les introdujo poco a poco al trabajo reflexivo y autocrítico con el fin de que fuesen capaces de evaluarse a sí mismos de una manera precisa, honesta y objetiva.

Los resultados del trabajo de Smitter (2008), los expone en lineamientos que conjuntó en 10 dimensiones: sensibilización, contextualización, desarrollo personal, orientación continua, orientación formativa, orientación integral, abordaje científico, desarrollo docente, desempeño profesional en las funciones de docencia, investigación y extensión; por su parte Arbesú y Argumedo (2008), en base a sus resultados, desarrollaron un portafolio para que los profesores sean capaces de evaluar su propia labor en cuatro dimensiones: identidad docente, representación del ser docente, puesta en práctica de la docencia y prospectiva de la docencia. La importancia que ambas investigaciones mostraron fue la capacidad que tienen los profesores para la autocrítica y autoevaluación de sus prácticas una vez que se les ayuda en el proceso objetivo y reflexivo, lo cual muestra que la autoevaluación es un ejercicio confiable en las prácticas evaluativas hacia los docentes de las instituciones educativas, siempre y cuando se le enseñe al profesor cómo evaluarse.

En la tercera categoría se encuentran estudios más específicos sobre evaluación docente, comenzando con la que realiza el alumno y cuyos inicios datan a finales de los años setenta en los Estados Unidos. Existen varios precursores en el tema de la evaluación docente desde la perspectiva estudiantil, entre ellos se encuentran Overall y Marsh, cuyos trabajos representativos en 1977 y 1980 sobre éste tema los llevaron a desarrollar el instrumento de medida '*Evaluación de la Calidad de la Educación por el Estudiante*', donde se evaluó al docente en siete áreas: entusiasmo-preocupación por la tarea docente, interacción con el alumno, valoración del aprendizaje del educando, adecuación de la

evaluación al desarrollo de la clase y trabajo-dificultad, que ha supuesto lograr los objetivos de la materia.

A pesar de la popularidad con la que cuentan los instrumentos desde la perspectiva de los alumnos, se duda de su confiabilidad debido a la creencia de que los resultados dependerán en gran medida a cómo el profesor calificó a los estudiantes en su desempeño, tal como lo muestra el estudio de “Valoración por parte del profesorado de la Evaluación Docente realizada por Alumnos”, donde los autores llegan al consenso de que las evaluaciones por parte de los estudiantes pueden resultar útiles para los docentes, ya que a través de estas se pueden resaltar tanto fortalezas como debilidades en la práctica y así los profesores den cuenta de lo que necesitan pulir para comenzar el camino para mejorar su práctica docente (Fernández, Mateo, Muñiz, 1996).

Los estudios de la siguiente categoría muestran que en el proceso de evaluación pueden involucrarse sujetos que no forman parte del contexto de la práctica docente de manera directa (investigadores); para ello se muestran las investigaciones desde las observaciones y entrevistas al docente para profundizar en su evaluación, se trata de los trabajos de Fernández, Pérez, Peña y Mercado (2011) y de Vera y De la Garza (2012). En ambos la observación y la entrevista se trabajan en conjunto, primero se observa al docente en su clase para distinguir aspectos implícitos en la práctica para posteriormente realizar una entrevista donde se dan a conocer las concepciones del profesor hacia la misma. La medida de Fernández *et al.* (2011) se enfocó en evaluar dimensiones de didáctica y manejo de grupo, mientras que Vera y De la Garza (2012) lo hicieron en las competencias docentes y procesos de interacción. A pesar de que la estructuración de los modelos puede diferir un poco entre una investigación y otra, los resultados que ambas arrojaron eran muy similares en la característica de que existieron diferencias entre lo observado y lo que respondían los profesores en las entrevistas, por lo que se puede señalar la importancia de utilizar estos dos métodos de manera conjunta para cerciorar que los resultados de las evaluaciones son confiables.

### 1.1.1. Programas para la Evaluación y Mejora de Educación Normal

Dentro de la estructura de mejora institucional de las Escuelas Normales (EN), se pueden mencionar distintos programas de política pública que se han desarrollado en los ámbitos federal y estatal (sobre todo en el apoyo al profesorado), los cuales han logrado mejorar poco a poco a través de los años y cambios propuestos en las EN gracias a su aplicación y seguimiento por parte de las instituciones de educación normal y los organismos tanto estatales como federales.

Entre los programas que la SEP ha desarrollado para el apoyo profesional e institucional de las escuelas de educación superior, y otros para casos específicos de las escuelas normales, destacan los que a continuación se describen.

En primer lugar el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), lanzado por primera vez en 1996. Dentro de sus objetivos en la línea de perfeccionamiento profesional el PTFAEN buscaba que los formadores de docentes se involucraran en la gestión institucional y se ajustaran a los procesos formativos. De acuerdo con la investigación de Gutiérrez (2006), entre los resultados obtenidos de la operación del programa, entre 1996 y el 2000, se pueden resaltar: la reforma curricular de la licenciatura en preescolar, primaria y secundaria, elaboración de documentos orientadores y normativos para mejorar la gestión institucional y regulación del trabajo, la producción de materiales de apoyo al docente y la estructuración de actividades de formación de docentes de acuerdo con las necesidades de los nuevos planes y programas.

El punto más sobresaliente de este se encuentra en la línea de gestión institucional, de la cual se derivó en 2002 un programa completo para la mejora de Educación Normal llamado Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (Promin) (SEP, 2013). El Promin apoyaría, en el apartado de reforzamiento docente, a la búsqueda de elevar la calidad en la formación inicial de los profesores, promoviendo el desarrollo de acciones para la organización y el funcionamiento de las instituciones de educación normal, a fin de

generar mejores condiciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de los maestros (SEP, 2004). De acuerdo con el informe final de la evaluación del Promin, publicado por De Garay (2007), las últimas evaluaciones al programa describieron una respuesta positiva a su aplicación en cuanto a su diseño y ejecución, sin embargo, se necesitan realizar ajustes y modificaciones en la aplicación del programa, pero aun así es suficiente para la creación de indicadores que permitan una evaluación de impacto rigurosa.

El Promin abrió paso a la creación de diversos planes y programas de apoyo a las escuelas normales enfocados a cubrir de manera específica las problemáticas que se presentaran en cada contexto. El primero de estos programas fue el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (Pefen), el cual cedió a cada estado la autoridad de gestionar la educación normalista, respondiendo a las necesidades y urgencias que su sector presenta sin tener que rendirle cuentas directas al gobierno federal, pero si mediante un intermediario que cada estado creó como órgano gestor de la educación. En el caso de Sonora el Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (Ifodes); en segundo lugar se crea el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (Profen), el cual permite que los programas académicos ofertados en las estas instituciones sean de calidad a través de la actualización de su planta docente. Algo que es importante señalar de Promin es que fue el resultado de un replanteamiento a la aplicación del entonces Promep en educación superior, pero buscando un perfil específico con el que cuentan las escuelas normales, pues a pesar de ser ya consideradas instituciones de educación superior, sus características formativas y disciplinares son muy distintas a las de una universidad.

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (Prodep) es un programa pensado en la profesionalización de los docentes de tiempo completo de las instituciones de educación superior, con la finalidad de que desarrollen un perfil de docente-investigador e innovador para la consolidación de cuerpos académicos que logren mejoras en su entorno (SEP, 2015).

El Prodep fue creado en 1996 bajo el nombre de Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep), cuya finalidad era "elevar la calidad de la

educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”, y como objetivo particular: "fortalecer los procesos de habilitación y mejoramiento del personal académico" (SEP, 2010:3). Sin embargo, los profesores de las EN no eran candidatos a formar parte del Prodep, sino hasta el año 2009, una vez que se reestructuró la Secretaría de Educación Pública (con la creación de la DGESPE en 2005), que es cuando las Escuelas Normales se les da oficialmente el reconocimiento que desde 1984 tenían como instituciones de educación superior; es entonces cuando se incluye al profesorado normalista en la iniciativa del entonces Promep (Barragán, 2013).

En cuanto al impacto del programa en las escuelas normales, investigadores como Velázquez, Reyes y González (2011), aseguran que se necesitan ajustes en cuanto a la organización institucional de las escuelas normales, ya que las condiciones para que los profesores de tiempo completo cumplan con lo que el Prodep demanda académicamente no son adecuadas, pues el perfil deseable pide, además de la docencia, la generación y aplicación de conocimientos, la tutoría y la gestión académica, labores en las que los profesores normalistas cuentan con poca experiencia (Martínez, 2009).

## **1.2 EL CONTEXTO DE LAS ESCUELAS NORMALES**

Es de suma importancia describir el contexto de las Escuelas Normales, ya que a pesar de ser consideradas instituciones de educación superior, tanto su estructura, alumnado, profesores y formas de trabajo son completamente diferentes a la de una universidad.

### **1.2.1 Escuelas Normales en el Estado de Sonora**

De acuerdo a datos del Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (IFODES) existen en el estado ocho Escuelas Normales, ubicadas en distintos sectores del Estado: tres en la ciudad de Hermosillo, dos en Cajeme, dos en Navojoa y una en Etchojoa.

Estas instituciones ofertan los siguientes programas: Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Física, Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Educación Secundaria (tabla 1). Estas instituciones en total albergan, en el ciclo escolar 2013-2014, alrededor de 3,738 estudiantes en licenciatura y cuentan con una matrícula docente que corresponde a 580 trabajadores entre las ocho Escuelas Normales del Estado, cuya contratación se ha dado bajo lo estipulado en los reglamentos de contratación\* del Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (Ifodes).

Tabla 2.  
*Escuelas Normales del Estado de Sonora*

Ubicación	Plantel	Oferta educativa	Alumnos	Profesores TC
Hermosillo	1. Escuela Normal del Estado	1. Licenciatura en Educación Primaria Licenciatura en Educación Preescolar	625	24
	2. Escuela Normal Superior de Hermosillo	2. Licenciatura en Educación Secundaria: Especialidad en Inglés Especialidad en Matemáticas Especialidad en Cívica y Ética Telesecundaria	604	8
	3. Escuela Normal de Educación Física	3. Licenciatura en Educación Física	363	13
Cajeme	1. Escuela Normal Estatal de Especialización	1. Licenciatura en Educación Especial	371	19
	2. Escuela Normal Superior de Hermosillo Subsele Obregón	2. Licenciatura en Educación Secundaria: Especialidad en Inglés Especialidad en Español Especialidad en Biología Especialidad en Historia	383	-
Navojoa	1. Centro Regional de Educación Normal	1. Licenciatura en Educación Primaria Licenciatura en Educación Preescolar Licenciatura en Educación Primaria con enfoque intercultural bilingüe.	617	32
	2. Escuela Normal Superior de Hermosillo Plantel Navojoa	2. Licenciatura en Educación Secundaria: Especialidad en Inglés Especialidad en Matemáticas	314	1
Etchojoa	Escuela Normal Rural "General Plutarco Elías Calles"	Licenciatura en Educación Primaria	338	14

### 1. 2. 2 Ingreso del Profesorado a las Escuelas Normales

Según el Artículo 54 del Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico del Subsistema de Educación Normal, de la Secretaría de Educación Pública (1982), para ingresar como académico a las Escuelas Normales los candidatos deberán realizar un concurso de oposición interno, cuya evaluación la dictaminará una comisión y jurados calificadores dentro de las instituciones de educación normal. De acuerdo al artículo 70 del mismo estatuto, son los jefes de academia, el subdirector técnico o la organización sindical, quienes pueden solicitar un concurso de oposición cuando existan vacantes en cualquiera de los seis niveles: Profesor de Enseñanza Superior e Investigador en el Sistema de Educación Normal, Profesor de Enseñanza Superior en el Sistema de Educación Normal, Profesor de Apoyo para Actividades Académicas, Técnico Docente de Enseñanza Superior, Profesor de Asignatura (hasta de 19 horas) y Profesor Preincorporado. Cada nivel tiene categorías que especifican el trabajo del docente y los perfiles con los que debe cumplir (SEP, 1982) (Anexo 1).

A pesar que la SEP desplegó el estatuto para la contratación del personal docente en EN, existe otra cara en el proceso de ingreso del profesorado y es un grave problema que afecta a la educación normal (así como a la básica). Este problema es el ingreso de sujetos a la docencia que no cuentan con el perfil adecuado para desarrollar dicha labor. Dentro de la descripción de estos sujetos se encuentran quienes por decreto heredan plazas de familiares y donde se pueden encontrar trayectorias profesionales poco relacionadas con el ámbito educativo y específicamente con la formación de maestros (Ramírez Rosales, 2010); otra característica está relacionada con los maestros que tienen solamente estudios técnicos, estudios de normal o normal superior y por medio de la antigüedad suman puntos en escalafón que les permiten adquirir una plaza de profesor en educación normal (Figuroa Millán, 2000); y por último los que se encuentran en un puesto sindical o administrativo quienes, una vez que ingresan a la carrera pública (o incluso ya jubilados), tienen derecho a estabilidad de plaza, nivel, cargo y lugar de trabajo (Delgadillo, 2010).

Las escuelas normales se han esforzado por mejorar su calidad educativa empleando diversos programas para el mejoramiento de la institución y para mejoramiento en específico de la planta docente, estos no tienen el éxito esperado porque los actores no presentan el perfil adecuado para responder a sus exigencias, lo cual se ve reflejado en los alumnos normalistas, quienes una vez egresados no muestran haber desarrollado las competencias que marcan los perfiles de egreso de educación normal o de ingreso a la docencia en educación básica.

### 1.2.3 Indicadores sobre Evaluación en Normalistas de Sonora

Lograr una educación que desarrolle todas las facultades del ser humano para atender con éxito las exigencias de la vida diaria es hoy, según la SEP, una de las prioridades de la educación que ofrece el Estado. Los componentes del nuevo perfil de egreso plasmados en los planes y programas de las escuelas normales (que se constituyeron gracias a la restructuración de las reformas de educación), se concentran en seis competencias que deben presentar los alumnos de las normales al egreso: a) planeación del aprendizaje; b) organización del ambiente en el aula; c) evaluación educativa; d) promoción del aprendizaje de todos los alumnos; e) compromiso y responsabilidad con la profesión; y f) vinculación con la institución y el entorno (SEP, 2011). El desarrollo del perfil es lo que llevará al sujeto a cumplir con los estándares que las reformas de educación pública demandan en sus profesores.

Por su parte, la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) propone un perfil con el que deben contar los profesores de educación básica. Este engloba una serie de competencias que constituyen el perfil de egreso y se agrupan en cinco grandes campos: 1) habilidades intelectuales específicas; 2) dominio de los contenidos de enseñanza; 3) competencias didácticas; 4) identidad profesional y ética; 5) capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela (SEP, 2012). La finalidad de las competencias propuestas por la RIEB es la de constituir profesionales que ofrezcan una educación integral en el desarrollo de competencias y la adquisición de

conocimientos, para así formar ciudadanos socialmente responsables, participativos y competitivos en el campo laboral (SEP, 2009).

Las características del perfil de egreso de educación normal son el punto de partida para la elaboración de los planes de estudio y, de igual forma, tienen congruencia con las competencias que desarrollan los normalistas durante su formación como profesores, lo cual se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 3.  
*Relación Perfil de Egreso-Competencias Docentes-Oposición*

Perfil de Egreso Normalista	Competencias RIEB	Dimensiones del examen
Planeación del aprendizaje y Evaluación educativa	Competencias didácticas	Competencias docentes
Organización del ambiente en el aula	Habilidades intelectuales específicas	Habilidades intelectuales
Promoción del aprendizaje de todos los alumnos	Dominio de los contenidos de enseñanza	Conocimientos de educación básica
Compromiso y responsabilidad con la profesión	Identidad profesional y ética	Competencias docentes
Vinculación con la institución y el entorno	Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela	Competencias docentes

Fuente: Elaboración con datos de Perfil de Egreso de Educación Normal, la RIEB y Examen de Alianza (SEP, 2012).

Lo anterior debería hacer clara la afirmación de que las Escuelas Normales están capacitadas para ser formadores de profesores de educación básica; dicha aseveración se hace aún más enérgica cuando se empata con los resultados de eficiencia terminal con los que cuenta su alumnado.

Como ejemplo, el caso específico del Estado de Sonora, según los indicadores de información básica para el Pefen 2011 y 2012 de la Escuela Normal del Estado Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro, en el ciclo escolar 2011-2012 se contó con una matrícula inicial de generación en educación primaria de 288 alumnos, de los cuales egresaron 246 de esa generación, representando en eficiencia terminal 85.4 %. En cuanto al porcentaje de aprobación por programa educativo, del ciclo escolar 2007 al 2011, el porcentaje se mantuvo por arriba de 95% hasta el ciclo escolar 2010-2011, donde cayó a 85 %. Finalmente el porcentaje de titulación desde el ciclo escolar 2007 al 2013 fue 100 % (como ejemplo, en el ciclo escolar 2011-2013 de los 262 alumnos regulares candidatos a egresar, la totalidad logró cumplir con el trámite) (Ifodes, 2013). Sin embargo, una vez que el educando egresa de la escuela normal, las posteriores evaluaciones

que realiza dentro de la carrera de profesionalización docente no resultan ser congruentes con su formación académica.

#### 1.2.4 Examen de Alianza por la Calidad de la Educación

Hasta el ciclo escolar 2007-2008 el ingreso al servicio docente dependía de las necesidades de la Secretaría de Educación, quien facultaba la cantidad de maestros que habrían de contratarse, lo cual quiere decir que la SEP podía crear plazas para docente de nuevo ingreso o de suplencia temporal, así como plazas de manera permanente, de acuerdo con las necesidades de contratación que presentara el magisterio. Además, las escuelas normales tenían un pacto con la Secretaría de Educación, lo cual aseguraba a los egresados una plaza como profesores sin la necesidad de demostrar si poseían o no las competencias necesarias para obtener su puesto en educación básica (SEP, 2014).

Debido a las altas tasas de egresados normalistas y el escaso número de plazas para ocupar, así como los alarmantes resultados de los alumnos de educación básica en las evaluaciones a nivel nacional e internacional, se planteó la necesidad de lanzar un examen para que los egresados concursaran por una plaza docente y solamente los más aptos pudieran convertirse en profesores de educación básica. Dicho examen fue aplicado por primera vez en el ciclo escolar 2008-2009 con el objetivo de mejorar la calidad de la educación en México, fortaleciendo al profesorado mediante la contratación de profesionales mejor calificados para el ejercicio docente dictaminado por el Órgano de Evaluación Independiente con Carácter Federalista (OEIF) (SEP, 2013), comenzando así con la Alianza por la Calidad de la Educación.

Es en los resultados del examen de Alianza donde resaltan los problemas en la formación de los egresados normalistas. Los puntajes de las áreas a evaluar del examen partían en una escala de 700 a 1300 con una media de 1,000 puntos; a nivel nacional los resultados de las tres áreas evaluadas: 1) habilidades intelectuales; 2) conocimientos de educación básica; y 3) competencias docentes. Los cuales arrojaron un total de 996, 1012 y 1014 puntos respectivamente, resultados que se encontraban apenas sobre la media de puntos, y en el caso de

la primer área, debajo de la puntuación media (SEP, 2013). En Sonora el puntaje más alto fue 1030 en conocimientos de educación básica, seguido de 1012 puntos que tuvieron las competencias docentes, y por último 1005 que tuvieron las habilidades intelectuales (tabla 4).

Tabla 4.

*Puntaje por escuela en el examen en 2013 por competencias evaluadas.*

Escuela	Habilidades Intelectuales	Conocimientos de la Educación Básica	Competencias Docentes
Escuela Normal del Estado	1046.2	1089.0	1078.9
Centro Regional de Educación Normal	1023.0	1053.1	1050.8
Escuela Normal Rural "Gral. Plutarco Elías Calles" El Quinto	1037.1	1051.6	1016.8
Escuela Normal Estatal de Especialización	1003.8	1038.9	1027.6
Escuela Normal de Educación Física	1020.1	1030.9	1015.6
Escuela Normal Superior de Hermosillo	971.2	1024.5	941.7

Fuente: IFODES (2013) Estadística del Examen Nacional de Plazas Docentes 2013-2014

A pesar de que en los puntajes globales del examen los egresados lograron colocarse por encima de la media nacional, cuando estos se traducen al número de aciertos ejecutados, la probabilidad en los resultados cambia. En la siguiente tabla se muestran los porcentajes de aciertos de cada EN en Sonora; primero por área de desarrollo: Competencias Docentes (C.D), Conocimientos de Educación Básica (C.E.B) y Habilidades Intelectuales (H.I); después se muestran los porcentajes globales de cada una de las instituciones.

Tabla 5.

*Porcentajes de Aciertos Totales en Examen de Oposición*

Escuela	Áreas			Global		
	C.D	C.E.B	H.I	Media	Mín.	Máx.
Escuela Normal del Estado	60.48	69.07	62.76	63.7	31	81
Centro Regional de Educación Normal	58.13	62.27	59.12	59.67	29	81
Escuela Normal Rural "Gral. Plutarco Elías Calles" El Quinto	54.22	62.24	62.44	59.21	36	79
Escuela Normal Estatal de Especialización	55	62.39	55.4	57.33	29	78
Escuela Normal de Educación Física	59.17	50.87	56.11	55.76	43	72
Escuela Normal Superior de Hermosillo	55.89	55.2	55.77	55.66	36	77.32
Total Unidades Académicas				60.26	29	81

Fuente: datos de la Convocatoria Estatal para el Otorgamiento de Plazas Docentes 2012-2013

El examen contaba en su estructura con un total de 120 reactivos; si se toman entonces los aciertos que los participantes tuvieron, la medida cambia y se ven resultados más contundentes. La media que corresponde a Sonora para el ciclo escolar 2012-13 que fue de 1062, este resultado equivale solamente a 60.26 por ciento de aciertos en el examen, siendo 81 el mayor número de aciertos y 29 el con el menor número de aciertos.

#### 1.2.5. Servicio Profesional Docente

Con la entrada al nuevo gobierno federal en el año 2012, comenzaron a realizarse cambios en las reformas mexicanas, siendo el ajuste de la reforma educativa uno de los más representativos. Uno de los principales hallazgos de la nueva reforma educativa aparece dentro de la Ley General de Servicio Profesional Docente, donde se estipula la institucionalización del Servicio Profesional Docente (la nueva estructura evaluativa que sustituye al examen de Alianza) y que enmarca los nuevos estándares de evaluación para quienes busquen concursar por una plaza docente en educación básica y media superior, así como la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) como organismo oficial para evaluar el ingreso, permanencia y promoción de la profesión docente.

De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP) el Servicio Profesional Docente fue creado con los propósitos de mejorar la calidad de la educación y la práctica profesional a través de la evaluación; asegurar que los participantes sean candidatos idóneos para un puesto docente; otorgar apoyos y estímulos a quienes desarrollen su profesión docente de manera eficiente y garantizar la formación, capacitación y actualización continua del personal del Servicio Profesional Docente (SEP, 2013).

Una vez realizado el cambio de las evaluaciones se ajustaron también los criterios para calificar a los sustentantes. La escala de evaluación va de 60 a 170 puntos, donde la puntuación mínima para alcanzar el nivel II de desempeño son 100 puntos. Los resultados de los puntajes agrupan a los concursantes en tres niveles:

- Nivel I: dominio insuficiente de los conocimientos y habilidades requeridos para un adecuado desempeño docente.
- Nivel II: dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades para adecuado desempeño docente.
- Nivel III: además de mostrar dominio suficiente de conocimientos y habilidades, es capaz de aplicarlos en situaciones y escenarios diversos.

Una vez obtenidos los niveles, los sustentantes serán considerados como idóneos si lograron obtener un nivel II de evaluación, de lo contrario el participante será considerado como no idóneo y se le podrá tomar en cuenta para ocupar una plaza o suplencia docente.

Después de la revisión de los resultados de la nueva evaluación para el ingreso docente, se continuó con esta tendencia de los egresados normalistas de obtener bajos puntajes, ya que aun cuando cambió el sistema los resultados siguen siendo los mismos (tabla 5):

Tabla 6.  
*Comparación de resultados de evaluación Nacional-Sonora ciclo 2014-2015*

	Grupo de Evaluación				
	A	B	C	D	No idóneo
Sonora	5%	13%	24%	1%	56%
Nacional	3%	13%	24%	0%	61%

Fuente: SEP (2014) Distribución de la evaluación por entidad federativa.

El grupo A es de los participantes con nivel de desempeño sobresaliente (aquellos que obtuvieron Nivel I en todas sus evaluaciones) y va descendiendo al grupo B, C y D hasta llegar al grupo no idóneo. Si se suman los porcentajes de los participantes que lograron puntuaciones para colocarse dentro de un grupo de desempeño, aun con esta suma no logran los sustentantes idóneos superar a los no idóneos, son resultados aún más bajos de los que se obtenían con el examen de Alianza. Es en resultados de la aplicación del examen de donde parte el cuestionamiento de cómo están egresando los estudiantes de las escuelas

normales, pues muestran un escaso desarrollo de las competencias que el perfil de egreso de educación normal dicta.

### **1.3 Planteamiento del Problema: La Evaluación Interna en las Escuelas Normales**

De acuerdo a los resultados del Seguimiento y la Evaluación de las Prácticas Docentes (SEP, 2004) la evaluación interna en las escuelas normales (realizada por Ifodes semestralmente desde la perspectiva del alumno) debe tomarse como un conjunto de procesos, acciones y mecanismos que tengan como objetivo principal obtener información para la mejora continua del quehacer docente, para así asegurar una formación integral en los futuros profesores.

A pesar de que se han realizado numerosos estudios sobre evaluación en la educación superior, muy pocos se han enfocado a las escuelas normales, ya que las formas de trabajo del profesorado son muy distintas a las de los docentes en Educación Superior. Si bien es cierto que se pueden retomar teorías que ayudan a explicar el fenómeno de la evaluación docente con profesores normalistas, se presentarían dificultades debido a las diversas características que presenta su planta docente, ya que las formas de ingreso fueron distintas, por lo que los perfiles de los profesores pueden variar considerablemente.

Del planteamiento anterior surge una primera hipótesis referente a la heterogeneidad del ingreso docente a las normales, pues como se hizo mención en el apartado 1.2, referente al ingreso del profesorado a las instituciones, de cada cuatro maestros que logran incorporarse a las escuelas normales solamente uno cumple con los estándares del proceso de ingreso oficial plasmado en el Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico del Subsistema de Educación Normal de la Secretaría de Educación Pública; los tres perfiles restantes logran el ingreso a la carrera normalista bajo otras condiciones, las cuales no permiten identificar si los profesores son aptos para la formación de futuros docentes. Lo anterior puede ser entonces un probable asociado de los resultados en las evaluaciones que presentan tanto alumnos como egresados.

Por otra parte, tomando en cuenta el apoyo que las EN han recibido para reforzamiento de la planta docente a través de los programas de política pública, diseñados para las instituciones, se puede esperar que los formadores de profesores cuenten con las herramientas necesarias para cumplir con los planes y programas de estudio de educación normal, garantizando así que sus alumnos egresen con el perfil docente deseable, el cual a su vez es congruente a lo que la Reforma de Educación Básica pide de sus profesores (así lo explica la DGESE en su proyecto de Reforma Curricular para Educación Normal).

Se detecta entonces una segunda problemática entre lo que se concibe dentro de las escuelas normales a lo que se presenta cuando sus egresados muestran sus competencias en el campo profesional, pues los indicadores tan favorables del desempeño de los alumnos (como lo son la calificación promedio, los bajos índices de la reprobación y deserción, eficiencia terminal al 100%) no empatan con las evaluaciones que realizan anualmente organismos externos, tales como los exámenes intermedios y generales de conocimientos (EXI-LEPRI, EGC-LEPRI) aplicados por Ceneval, y en específico los resultados del Examen Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes que utiliza la SEP, aplicado por el INEE.

El planteamiento anterior puede tener dos vertientes, la primera despliega la hipótesis de que los profesores no están cubriendo los contenidos de los planes y programas de educación normal y evalúan a los estudiantes con cuestiones diversas, las cuales no les ayudan en las evaluaciones externas. La segunda es que no exista relación entre lo que evalúan las competencias de los perfiles y de los exámenes con los desempeños de los mismos, lo cual quiere decir que en la teoría los planes evalúan competencias que en la práctica el desempeño no cubre.

El primer acercamiento gubernamental al tema de los estándares docentes fue con en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, cuando se incorporó como una de las acciones: “Establecer los perfiles de desempeño de los docentes en servicio, con el fin de encauzar la formación continua hacia el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para afrontar los retos de la educación del siglo XXI” (Barrera y Myers, 2011:5), se supone incluiría la evaluación docente

como una de las finalidades, sin embargo, la propuesta no fue incluida en el programa sectorial, dejando a la educación normal sin un perfil de evaluación docente.

Es en el año 2008 cuando el tema de evaluación docente comenzó a generar más impacto en la educación superior y lo mismo sucedió en las escuelas normales. A pesar de ello, se demostró que los resultados de la evaluación no implicaban procesos de reflexión y de mejora al profesor sobre su práctica.

La mayoría de la instrumentación en materia de evaluación se realiza como un proceso de “estandarización”. En la mayoría de las instituciones educativas las evaluaciones tienen consecuencia de bajo impacto (*low stakes*) (Barrera y Myers, 2011). En las Escuelas Normales existe ese tipo de evaluación docente de *bajo impacto* donde el resultado de la evaluación afecta mínimamente de forma académica en el docente. Estudios recientes en educación básica y superior han demostrado que en la evaluación por parte de los alumnos se ve afectada por cuestiones afectivas y burocráticas (Madueño, Márquez, Valdés, y Castro, 2009) y por la evaluación que el profesor asigna al educando (Rueda, 2004).

Se pueden encontrar estudios sobre evaluación docente para fomentar la mejora continua, entre ellos Sarmiento (2005), quien propone una evaluación completa que comience desde la vista del estudiante, pase por una autoevaluación del profesor a su propia práctica, así como una evaluación de los pares académicos o coevaluación, que ayuda al docente a identificar errores y aciertos desde la perspectiva de otros actores igualmente involucrados en la práctica, para finalizar con una evaluación por parte de una figura de autoridad y quien supervise la incorporación del profesor en las actividades curriculares y de gestión; lo anterior con la finalidad de verificar el desempeño del académico en todos los ámbitos del trabajo escolar, ya que la evaluación, como proceso de mejora de la práctica docente y la evaluación de la parte administrativa, cuentan con objetivos distintos, por ello la importancia de contar con diversos actores educativos.

Ya se llevó a cabo un primer estudio de evaluación hacia docentes por parte de los alumnos (Montoya, 2013), a partir del cual se observó la necesidad de

categorizar el desempeño de los maestros con otros elementos aparte de los que aportan los educandos. Los profesores de educación normal necesitan contar con una fuerte formación y amplio conocimiento sobre lo que son las buenas prácticas de un profesor, así como contar con un modelo que las evalúe para que entonces, tanto profesores como directivos, puedan verificar que el trabajo docente se está desarrollando de manera óptima o si necesita pasar por un proceso de actualización y cambio en su ejecución.

Lo anterior resalta la necesidad de que las escuelas normales cuenten con instrumentos de evaluación docente que permitan a mayor número de agentes tomar parte del proceso evaluativo, siempre con la finalidad de mejorar la práctica de los profesores. La utilidad que la evaluación percibida desde la mirada de distintos actores puede dar herramientas para la mejora de la práctica docente, Ríos (2007), ya que plasma la posibilidad de convertir a los profesores en sujetos conscientes del proceso formativo que conllevan con sus estudiantes para que esto les permita la construcción de aprendizajes en sus alumnos; de igual forma, se resalta la importancia que tiene la elaboración de juicios propios para la autoevaluación de la práctica docente.

Por último, la importancia de realizar este tipo de investigaciones permite establecer mecanismos efectivos en la rendición de cuentas del trabajo de los profesores ante la propia comunidad escolar (Barrera y Meyers, 2011) y propiciar la mejora continua de la práctica docente de los profesores normalistas, para que a su vez la formación profesional de sus alumnos responda a las exigencias de la reforma educativa, y así formar a niños y jóvenes que pongan a México a la par con otros países.

## **CAPITULO II. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL SOBRE EVALUACIÓN DOCENTE**

La definición de evaluación en el ámbito educativo varía dependiendo de qué es lo que se evalúa y quiénes son los sujetos que la llevan a cabo; esto a su vez se modifica dependiendo de la finalidad de su aplicación y de los resultados que presente.

Para esta investigación se presentará en este capítulo la definición conceptual de evaluación docente y los propósitos de su aplicación en educación. A continuación se hace referencia a las finalidades de la evaluación haciendo énfasis en su aplicación para calidad de la educación a través de la mejora de la práctica docente. Posteriormente se abordan las distintas modalidades que enmarca la evaluación docente, ya que esta puede ser concebida de distintas formas y realizada por distintos actores partícipes del contexto educativo.

Más adelante se presenta la construcción de los modelos de heteroevaluación y autoevaluación docente, el marco teórico y empírico del cual se retoman, y cómo sus variables participarán en el objeto de estudio. Se prosigue con la definición de las variables principales para la construcción de las medidas de la investigación para finalizar planteando objetivos, tanto general como específicos, de lo que la investigación pretende realizar y las preguntas que se contestarán una vez analizados los resultados de las aplicaciones.

### **2.1 Evaluación Docente**

Para comprender el funcionamiento de la evaluación docente se debe primeramente conocer su definición conceptual, ya que esta dependerá del contexto en dónde se aplique, así como de los sujetos quienes la lleven a cabo. Aunque la evaluación del desempeño docente varíe por las características de su contexto, siempre deberá cumplir con el propósito de contribuir al desarrollo profesional con el fin de elevar de forma significativa los estándares de calidad en los aprendizajes de los estudiantes para así lograr equidad en los logros educativos (INEE, 2014).

La evaluación docente es una particularidad de la educación que permite hacer un diagnóstico de la labor de los profesores, así como incentivar a aquellos cuyas evaluaciones resulten satisfactorias, apoyar a quienes muestren una debilidad en su práctica y separar a quienes no están a la altura de sus responsabilidades profesionales (Brunner, 2006).

Existen también distintas variables, tales como las finalidades, propósitos, contextos, sujetos, etc, que pueden inferir en que el concepto de evaluación docente varíe entre un autor a otro. Autores como Girbau y Rodríguez definen la evaluación docente como el “conjunto de actuaciones mediante las cuales es posible ajustar progresivamente la ayuda pedagógica a las características y necesidades de los actores o determinar si se han cumplido o no, y hasta qué punto, las intenciones educativas que hay en la base de esta ayuda pedagógica” (1992, p. 186). En ese caso se toma como un aspecto formativo en las actividades y sujetos académicos y de gestión en aras de mejorar la educación; no tendría sentido calificar a nuestros profesores, directivos y demás sujetos educativos sin la finalidad de encontrar los puntos débiles que impiden mejoras educativas.

### 2.1.1 Principios de la Evaluación Docente

En 1994 el Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa (*Joint Committee of Standards for Educational Evaluation*) se dio a la tarea de desarrollar una valoración que incluía estándares específicos para los programas de evaluación (teniendo en consideración que estos constantemente carecían de una finalidad evaluativa). Dicho programa se compiló a través del estado del arte sobre evaluación y los años de experiencia de los educadores y especialistas en el área. Los estándares se dividieron en cinco grandes rubros (utilidad, viabilidad, legitimidad, precisión y responsabilidad), los cuales proveen una guía sobre cómo llevar a cabo el proceso. Cada rubro especifica las normas que son necesarias para su correcta ejecución:

- Utilidad: credibilidad del evaluador, atención a las audiencias, fines negociados, valores explícitos, información relevante, procesos y productos

significativos, oportuna y adecuada comunicación y presentación de los informes, preocupación por las consecuencias y la influencia.

- Viabilidad: gestión de proyectos, procedimientos prácticos, viabilidad contextual, uso de recursos.
- Legitimidad: orientación de confianza e integradora, acuerdos formales, derechos humanos y respeto, claridad y equidad, transparencia y divulgación, conflictos de interés y responsabilidad fiscal.
- Precisión: conclusiones y decisiones justificadas, información válida, información fiable, descripciones explícitas del programa y del contexto, gestión de la información, diseños y análisis adecuados, razonamiento explícito de la evaluación, comunicación y presentación de los informes.
- Responsabilidad: documentación de la evaluación, meta evaluación interna, meta evaluación externa.

Los estándares como los del *Joint Committee* son utilizados no solamente en instituciones de educación básica, ya que la evaluación docente es un aspecto que se desarrolla en todos los niveles educativos.

En el caso particular de la educación superior, las estrategias evaluativas son desarrolladas por una institución especializada en evaluación que se encarga del desarrollo y estructuración de las formas de evaluación. En México la evaluación a nivel superior se realiza en una labor conjunta con las propias instituciones y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) con la finalidad de evaluar programas educativos, acreditar instituciones, dictaminar proyectos y dar asesoría a las instituciones (De la Garza, 2013) y para combatir contra la tradición de las instituciones por llevar las evaluaciones como proceso burocrático, al ser muchas de ellas parte de un programa de política pública o de estímulo al desempeño docente, como son los programas de compensación salarial como el Sistema Nacional de Investigadores, el Programa de Estímulos al Desempeño Docente y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), entre otros programas que se promueven dentro de algunas IES (SACED, 2011).

En México el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) desarrolló un sistema de evaluación docente basado en principios que reflejan las buenas prácticas a nivel internacional de lo que constituye la evaluación de los maestros, entre estas prácticas se incluye un enfoque en la mejora de la calidad de la enseñanza, el avance en el desarrollo profesional docente basado en el mérito, múltiples fuentes de evidencia y un reconocimiento creciente de la importancia de la observación en el aula (INEE, 2014). Lo anterior para lograr lo que la Oede define como Calidad de la Educación, un principio que la organización ha estipulado con el propósito de ofrecer a los alumnos educación de calidad y uno de los pasos para lograrlo es la evaluación docente.

#### 2.1.2. Finalidades de la Evaluación Docente

La aplicación de un sistema de evaluación docente puede perseguir distintos fines, éstos dependerán de los propósitos que persiga cada institución, por lo mismo sus características pueden variar. Existen autores que definen de manera puntual los objetivos de la evaluación docente, entre ellos Valdés (2000), quien habla de valoración para el mejoramiento de la institución, para el desarrollo profesional, para el control administrativo y el pago por mérito. Por otro lado, la SEP (2014) utiliza la evaluación con cuestiones relacionadas al ingreso, permanencia o promoción en la carrera docente.

Para los propósitos de la investigación centraremos las finalidades de la evaluación para dos cuestiones: la mejora y la calidad de la educación.

#### *Evaluación Docente para la Calidad de la Educación*

Actualmente los parámetros educativos de la Oede y de Unesco hacen énfasis en que la educación actual debe ser de calidad. La Oede (2010) define la educación de calidad como aquella que "asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta"; México como país miembro de este organismo ha buscado la calidad educativa con apoyo de programas y políticas públicas.

Existen investigadores en nuestro país que se han dado a la tarea de estudiar la calidad educativa, entre ellos Schmelkes (1994), para quien la calidad debe entenderse como la capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los aprendizajes básicos, las capacidades para participar como ciudadanos democráticos, la capacidad para resolver problemas y el desarrollo de valores y actitudes que concuerden con el estilo de vida de una sociedad que desea calidad para todos sus habitantes. Los estándares y recomendaciones de la Oede para la calidad de la educación se pueden ver de manera resumida en la tabla 7:

Tabla 7.

*Propuestas de la OCDE para un sistema de evaluación para maestros en servicio*

Características clave	Recomendaciones principales para la implementación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por qué evaluar: para mejorar la enseñanza y con ello los resultados educativos del alumno.</li> <li>• Qué evaluar: Se deben utilizar estándares para definir qué se espera que aprendan los alumnos de los maestros buenos.</li> <li>• A quién se debe evaluar: para que los maestros la acepten, los evaluadores deben tener mínimo: (a) conocimiento del trabajo que realizan los maestros; (b) capacitación para hacer las observaciones esperadas; y; (c) autonomía en relación con el maestro evaluado.</li> <li>• Cómo evaluar: los evaluadores deben realizar visitas periódicas a las escuelas para evaluar a los cuerpos docentes. Además de los resultados de los alumnos en pruebas como ENLACE, otros instrumentos que se pueden utilizar son la observación en el aula, el portafolio docente, la autoevaluación docente, la evidencia de aprendizaje de los alumnos, el establecimiento de objetivos, entrevistas con el maestro, con el director y el supervisor, pruebas de conocimientos del maestro e información de los alumnos y padres de familia.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Establecer una estructura de liderazgo y reglas claras para regular la Evaluación Universal.</li> <li>2. Establecer una unidad técnica responsable de implementar la evaluación.</li> <li>3. Desarrollar estándares para la enseñanza.</li> <li>4. Diseñar un modelo para la evaluación del maestro en servicio, que evolucione gradualmente de un sistema puramente formativo a uno que combine aspectos formativos y sumativos.</li> <li>5. Definir los instrumentos para evaluar a los maestros en servicio.</li> <li>6. Desarrollar un sistema de apoyo para el desarrollo profesional basado en la escuela, que conlleve a la mejora de la práctica docente, y un sistema que supervise esta mejora.</li> </ol>

Fuente: Mancera y Schmelkes (2010) tomado de *Revisiones de la Oede sobre la Evaluación en Educación*. INEE (2014)

En cuanto a la Educación Superior (ES), la Unesco (2009) facilita la elaboración de políticas con base en la respuesta de las necesidades marcadas para lograr calidad en la educación.

Es importante tener en cuenta que la calidad es un valor determinado por criterios que son preestablecidos por los actores de la entidad en específico (Letelier, Toro, Backhouse, & Grünewald, 2007), por lo cual calidad de la educación tendrá una definición en general, pero su significado se representará diferente en cada entidad o sistema educativo. En el caso específico de la educación normal, las características de la calidad de la educación tienen una amplia correspondencia con las de educación básica, pues los egresados de estas instituciones tendrán una relación directa con instituciones educativas públicas. La SEP (2013) menciona la aplicación de las políticas en búsqueda de la transformación de las instituciones, convirtiéndolas en espacios donde nuevos conocimientos sean creados y aplicados, de igual manera se busca un ambiente de cultura pedagógica y democrática dentro de las escuelas normales. La Reforma Curricular de la Educación Normal se enfoca en elevar tanto los niveles de calidad como de equidad en la educación, pues es consciente de la tarea tan grande que es la formación de docentes que sean capaces de atender las demandas que plantea la educación básica en la actualidad, y una forma de asegurar la calidad en todos los niveles educativos es a través de la evaluación.

#### *Evaluación para la mejora de la Práctica Docente*

La mejora de la práctica se define como una herramienta de aprendizaje, la cual se activa con el propósito de adquirir conocimiento sobre la labor docente (SEP, 2010), de ahí la importancia de evaluar la práctica docente, pues así el maestro se evalúa para aprender y con ello, conocer y mejorar su práctica educativa.

Debido a las existentes prácticas evaluativas en los distintos sistemas institucionales, tanto en México como a nivel mundial, la evaluación de la práctica docente es una actividad que lejos de verse como una herramienta de reflexión para la mejora de la labor docente, se mira como una cuestión sumaria en sentidos de ingreso, promoción e incluso sanción en el trabajo de los profesores. Así lo expresa Valdés (2000) cuando habla sobre los fines de la evaluación, estos no deben ser vistos con el propósito de “castigar” o “premiar”, al contrario, se

deben aprovechar los resultados como un constante control del proceso enseñanza-aprendizaje para asegurar la mejora continua de la calidad educativa.

En este tenor, la evaluación docente debe entonces significar más que instrumentación para detectar diversidades en la práctica; debe ser tomado como un proceso de mejora continua que ayude a incrementar la calidad, identificar problemas, así como conocer y analizar el estado en el que se encuentran los profesores de la institución.

## **2.2. Modalidades de la Evaluación Docente**

En el capítulo anterior en el planteamiento del problema se proyectó la importancia de que las evaluaciones sean vistas desde distintas perspectivas y sean aplicadas por distintos actores (Sarmiento Castro, 2005), lo anterior con la finalidad de que la evaluación tenga un sentido formativo. A continuación se hace referencia a solo dos tipos de modalidades que utilizan las instituciones para calificar a sus docentes.

### **2.2.1 Autoevaluación**

La autoevaluación en términos generales se puede definir como la evaluación que el profesor realiza periódicamente sobre su trabajo y su desempeño académico. Smither (2008) la concibe como un proceso de valoración formativa con la finalidad del mejoramiento continuo a través de un proceso reflexivo y permanente sobre la ejecución propia del profesor, generando así autonomía y autorregulación en la actividad docente. La finalidad de la autoevaluación es alertar al docente de sus propias limitaciones para que sea capaz de plantearse estrategias para lograr superarlas; también pone a prueba la capacidad del maestro para “participar activamente en el proceso de actualización de sus conductas, procederes y estrategias comunicativas, desde un punto de vista metacognitivo, conductual y motivacional” (Daoud, 2007:17).

La autoevaluación puede desarrollarse de diferentes maneras, partir de distintos supuestos y buscar objetivos específicos que se definan a través de procedimientos y técnicas, tomando siempre en cuenta los sujetos a evaluar

(Solabarrieta, 1996 citado en Fuentes, 1999). La autoevaluación es entonces una reflexión acerca de las prácticas de la propia enseñanza y se sustenta en varias creencias; para Fuentes (1991), por ejemplo, la creencia es que los profesores buscan su mejora de manera permanente y la autoevaluación les ayudará a modificar su rendimiento, siempre y cuando se les capacite sobre cómo hacerlo; Barber (1997) cree que el proceso autoevaluativo ayuda a los profesores a distinguir características específicas que deben mejorar en la práctica docente. La autoevaluación es entonces el método que se utiliza para lograr que los profesores sean capaces de valorar y apreciar su práctica de manera objetiva para fortalecer los aciertos y corregir los errores en aras de mejorar.

### 2.2.2. Heteroevaluación

En el ámbito educativo, la evaluación docente posee distintas finalidades y se apoya en sujetos evaluados y evaluadores. Delgadillo (2010) afirma que existen varios aspectos que considerar al momento de evaluar, por lo cual es importante llevar a cabo la evaluación sistematizada, pues los nuevos sistemas de evaluación del profesorado deben caracterizarse por documentar el trabajo del maestro desde múltiples fuentes de información. La heteroevaluación es una opción evaluativa que ofrece esas características.

La heteroevaluación se define como la valoración que realiza una persona sobre otra y se miden cuestiones referentes a su trabajo, actitud, rendimiento, entre otras características (Casanova, 1998); aparte que ofrece una gran cantidad de datos debido a que involucra a personas ajenas al ambiente del aula y que pertenecen a otro nivel, ya sea dentro o fuera del contexto escolar (Díaz, 2002), por lo mismo su aplicación suele ser complicada (Autor, año).

La heteroevaluación suele ser realizada por agentes externos a partir de modelos que buscan comparar resultados, por lo cual es importante que el sujeto a ser evaluado realice primero una autoevaluación ya que cada sujeto debe partir de sus propios criterios (Juárez, 2010), por lo cual se puede asegurar que la heteroevaluación es una práctica evaluativa que para funcionar de manera óptima necesita llevarse a cabo en conjunto a la autoevaluación del profesor, de ésta manera se pueden comparar resultados y establecer propósitos de mejora.

Existen muy pocos trabajos actualmente que engloben un completo proceso de heteroevaluación, menos aún en educación normal, pero los que se han encontrado muestran una mirada del proceso que se pretende llevar a cabo y los posibles resultados que podrían presentar. Una de éstas realizada por Orellana *et al.* (2005), quienes fundamentaron un sistema de evaluación con una estructura donde componentes interactúan y operan por diversos vínculos y en donde al profesor se le evalúan competencias docentes, de gestión, de política pública y administrativas. Por otra parte, se encuentra la metodología desarrollada por Arbesú, Loredó y Monroy (2011), quienes buscaron la evaluación docente con una mirada formativa en la medida que incorpore la participación del docente en la mejora de los procesos de enseñanza. Las experiencias evaluativas van desde la aplicación de cuestionarios a los alumnos, talleres de profesores para la mejora de la enseñanza, así como el reto futuro que representarán los cursos en línea. Ambas investigaciones concluyen y concuerdan en la importancia de que al docente se le evalúe desde distintas perspectivas y bajo un enfoque formativo, ya que muchas veces los docentes no son capaces de analizar todas las cosas que suceden en el transcurso de su práctica y que pueden estar obstaculizando su labor.

#### *Evaluación desde la perspectiva del estudiante*

Actualmente la evaluación docente por parte del alumno es la práctica más utilizada en educación superior, pero también de las más discutidas alrededor del mundo (Theall y Franklin, 2000). El medio más utilizado por parte de las Instituciones de Educación Superior para evaluar a los docentes es mediante cuestionarios aplicados a los estudiantes, conocidos como Cuestionarios de Evaluación de la Docencia por los Alumnos (Ceda), donde estos evalúan el trabajo docente en cada una de las actividades que el educador realiza en el aula (Zambrano, Meda y Lara, 2005).

En México un estudio sobre las prácticas de evaluación reporta el uso de los cuestionarios de apreciación estudiantil como la estrategia privilegiada gracias a sus diversas ventajas, entre ellas, que retroalimenta el trabajo del aula, el juicio

de los alumnos y los grupos, lo que lo hace un modelo confiable ya que los estudiantes son quienes tienen contacto directo con el profesor (Jiménez, 2008); a pesar de ello, se recurre de manera escasa a estos instrumentos como fuente de información o de investigación debido a que suele considerarse a los estudiantes incapaces de llevar a cabo reflexiones objetivas sobre el desempeño de la práctica docente de sus maestros (Peterson, 2000).

#### *Evaluación desde la perspectiva de los directivos*

Los directivos de las instituciones tienen un papel muy importante en la evaluación docente, ya que pueden apreciar no solamente cuestiones didácticas, sino también cuestiones relacionadas con la gestión y la preparación profesional que son también importantes en la práctica docente. De acuerdo con González “el papel del director es intervenir en la planificación y ejecución de estrategias, encaminadas no solo a obtener el máximo beneficio, produciendo resultados con individuos autónomos, para lo cual requiere asumir un liderazgo apropiado a las diferentes situaciones laborales, propiciando así la optimización del desempeño laboral del personal” (2013, p.6). La importancia entonces de la mirada directiva en la evaluación va centrada siempre a la mejora institucional, ya que los directivos siempre procuraran evaluar situaciones que permitan que su escuela genere más y mejor conocimiento, razón por la cual se puede confiar en que la evaluación por parte de los directivos puede ser completamente objetiva.

#### *Observación como Evaluación*

La evaluación del trabajo diario del docente debe ser tomada como un impulso del actor en los procesos de enseñanza aprendizaje y una manera de tomar esto en cuenta es mediante la observación de su práctica. Para Rodríguez (1999) la observación es un proceso en el que se recogen datos, los cuales, una vez representados, muestran la realidad del fenómeno de estudio y permiten obtener información sobre este tal y como se produce. Según el autor, existen situaciones específicas alrededor del fenómeno que ayudan a decidir si la observación es el método adecuado a utilizar, entre ellas están si existe sospecha de una desviación en los datos, si los sujetos a estudiar presentan dificultades

para articular verbalmente sus explicaciones, si una persona o grupo de estudio no desea manifestar ciertos hechos o sienten incomodidad en expresar ideas que puedan ser relevantes a la investigación.

En el ámbito evaluativo la observación sirve para retroalimentar la labor del docente dentro del aula. Delgadillo (2010) describe dos enfoques en los que se puede dar la evaluación dentro de la observación: el primero centra la observación como parte del desempeño en el aula, aquí el trabajo del docente va más allá del desarrollo de técnicas y metodologías de enseñanza, sino que se debe actuar de acuerdo a la situación que se vive dentro del aula; en este tipo de observación el estudiante también es partícipe de las prácticas por lo cual es generador de experiencias que permiten un mejor desarrollo del trabajo del docente; en segundo lugar se encuentra la observación como parte del trabajo cotidiano, donde la misión del profesor va más allá del manejo sistemático de los conocimientos, pues implica que interactúe con los estudiantes en un ambiente que propicie el aprendizaje de manera constante.

Se pueden encontrar autores que mezclan la observación con otro tipo de método para obtener datos más relevantes, como es el caso de la investigación *Concepciones sobre la Enseñanza del Profesorado y sus Actuaciones en Clases de Ciencias Naturales*, realizada por Fernández, Pérez, Peña y Mercado (2011), para medir las concepciones de los profesores sobre la práctica y donde los autores se apoyaron de la observación áulica junto con una entrevista al profesor para obtener información sobre la práctica docente. En la observación del comportamiento en el aula se da nota a los aspectos más implícitos a la hora de la enseñanza con el objetivo de medir al profesor en cuatro dimensiones: gestionar y designar actividades a los alumnos, indagar conocimientos previos, transmitir conocimientos y evaluación. Por su parte la entrevista se utiliza para valorar las concepciones del docente sobre su propia práctica, partiendo de los objetivos de enseñar ciencias, las ideas previas de los estudiantes, la organización de los estudiantes, la planificación y evaluación de la clase.

### **2.3 Objetivo General y Preguntas de Investigación**

Una vez analizada la bibliografía se pudo llegar al planteamiento del objetivo general de la investigación, el cual es proponer y evaluar un modelo de Autoevaluación y Heteroevaluación para la elaboración de propuestas de mejora continua en la práctica docente de profesores en las escuelas normales de educación primaria de Sonora.

Así, mismo, del objetivo general se lograron desglosar tres objetivos específicos:

- Identificar si existen diferencias entre el modelo de autoevaluación y el de heteroevaluación.
- Identificar en qué nivel de evaluación colocan los evaluadores al profesor.
- Identificar las características con las que cuentan los profesores evaluados.

Por último, la aplicación y recopilación de datos, se realizó con la finalidad de responder las siguientes preguntas relevantes para la investigación:

- ¿Qué diferencias se encontraron entre la visión del profesor en la autoevaluación y las visiones de la heteroevaluación?
- ¿Cuáles fueron las características que mostraron los profesores evaluados?

### **2.4 Definición del Objeto de Estudio**

Las medidas de heteroevaluación y autoevaluación propuestas en esta investigación engloban cinco dimensiones que son importantes considerar en la práctica docente. En la investigación de Delgadillo (2010) se afirman que son varios los aspectos que se deben de tomar en cuenta al momento de evaluar, por lo cual es importante llevar a cabo la evaluación de una manera sistematizada, ya que los métodos modernos de evaluación del profesorado deben caracterizarse por documentar el trabajo del profesor desde múltiples fuentes de información, pues así se ofrecen numerosos resultados (a diferencia de la evaluación basada en una sola fuente).

La primera dimensión a considerar en las medidas es la dedicación que el maestro brinda a su labor docente, en específico el cumplimiento de sus labores, así como la asistencia y puntualidad a clases, reuniones de gestión, compromisos académicos y actividades solicitadas por la institución que estén vinculadas con el trabajo docente. Esta dimensión es importante ya que se observan las intenciones del profesor hacia su trabajo, si toma en serio y de manera responsable su labor docente; esto es sumamente importante tomarlo en cuenta para las evaluaciones, ya que detalles como la impuntualidad, inasistencia y falta de interés por la práctica, repercuten en el aprendizaje de los estudiantes.

La segunda dimensión es planeación, la cual permite a los profesores establecer las estrategias de aprendizaje que pueden orientar el trabajo de sus alumnos. Definida por Reyes (2004) como la acción que ha de seguirse para fijar un curso en concreto, teniendo siempre en cuenta los principios que lo orientan y los pasos que debe seguir, así como los tiempos y números necesarios para que se lleve a cabo; para términos de la investigación la planeación será entendida como los propósitos que plantea el profesor para el aprendizaje de los estudiantes y se enfocará en el dominio, uso y congruencia con la que el docente emplee el programa de estudios de su asignatura, ya que sin una planeación o secuencia didáctica se dificulta llevar a cabo una práctica, pues no es posible lograr que los estudiantes desarrollen sus competencias si no existe una planeación que los lleve a lograrlo.

Una tercera dimensión evalúa las competencias docentes, las cuales son definidas por la AQU (2002) como el conjunto de saberes técnicos y metodológicos que se presentan en una situación y momento determinados.

Para evaluar las competencias se tomarán en cuenta el conocimiento del profesor en la asignatura que imparte, las habilidades didácticas (manejo de grupo, espacio, uso de pizarrón, ambientes de aprendizaje, etc.) y el uso de las TIC's, ya que un profesor sin conocimientos de su campo de estudio no logrará crear nuevos conocimientos en sus estudiantes.

La cuarta dimensión mide la relación con el alumno y considera una participación conjunta y una implicación activa de ambos participantes en el

proceso de aprendizaje y toma en cuenta variables como el manejo de grupo (participación, respuesta) y actitudes docentes (tolerancia, respeto, motivación).

La relación alumno-maestro es pieza clave en el proceso de aprendizaje del estudiante, si no existe una relación empática entre estos sujetos el ambiente del aula no será óptimo para el aprendizaje.

La última dimensión es la evaluación, referida a la calificación tanto cuantitativa como cualitativa del profesor hacia el alumno en la asignatura. De acuerdo con Ramsden (1992) el alumno siempre espera que la evaluación englobe el currículum abierto (temas, objetivos), que es lo que cubren los programas, pero existe también el currículum oculto que es el que está de la mano del profesor y condiciona el estudio y aprendizaje del alumno. Para términos de la investigación, esta dimensión va a incluir indicadores tales como la congruencia, equidad, puntualidad y flexibilidad a la hora de entregar calificaciones.

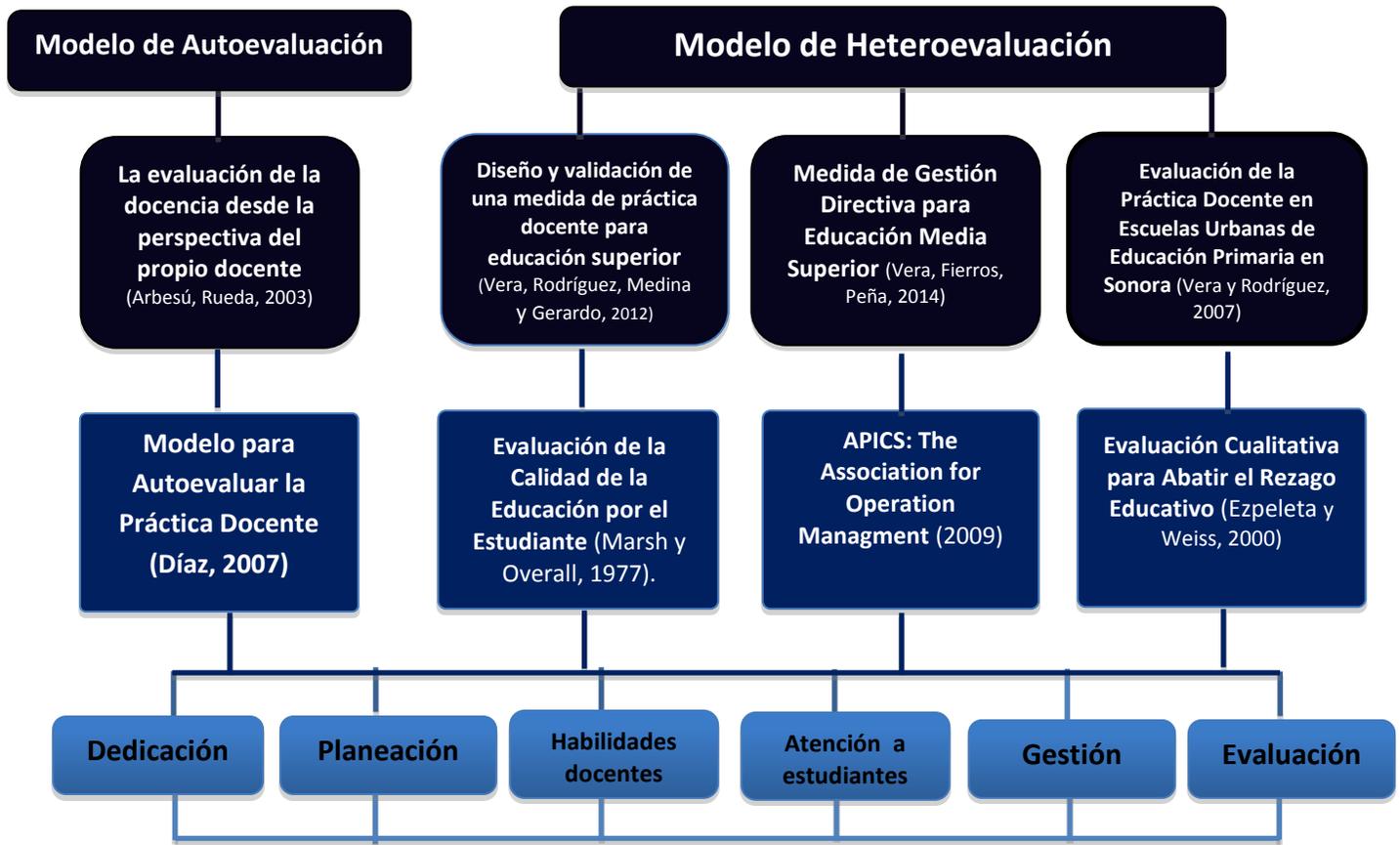
El conjunto de las dimensiones anteriormente descritas integran las medidas de heteroevaluación y autoevaluación. Es importante considerar la necesidad de tener una medida evaluativa aparte de la de que hacen alumnos a docentes ya que, una vez aplicado, la riqueza de los datos y posibilidades que ofrece, así como la participación de diferentes sujetos educativos (Díaz, 2002), elevan los porcentajes de confianza y validez de los instrumentos.

#### 2.4.1 Modelo de Autoevaluación y Heteroevaluación para la definición del objeto de estudio

Por último, se tuvo la tarea de investigar teorías y modelos de evaluación que tuvieran correspondencia con las dimensiones planteadas en el objeto de estudio. Dichas investigaciones están estructuradas con la finalidad de comprender a fondo la práctica docente, al mismo tiempo que sirven de guía para que otros investigadores creen sus propias propuestas de evaluación.

En la figura 1 se muestran los estudios que se van a utilizar para ayudar a construir los modelos de evaluación y se enfocan en dimensiones como dedicación, planeación, competencias, gestión, manejo de grupo y evaluación, las cuales están presentes en la práctica docente.

Fig. 1 Modelos que conjuntan el objeto de Estudio



Bueno (2015) Estructura teórica del modelo de Heteroevaluación y Autoevaluación docente

Overall y Marsh (1977) y Marsh y Overall (1980) *Evaluación de la Calidad de la Educación por el Estudiante (SEEQ: Students' Evaluation of Education Quality)*. Estos autores proponen un instrumento cuyo rango de evaluación efectiva se divide en siete dimensiones: Entusiasmo-preocupación por la tarea docente; Amplitud de tratamiento de los temas presentados; Organización de la tarea; Interacción con los alumnos; Valoración del aprendizaje por parte del alumno; Adecuación de la evaluación al desarrollo de la clase; y Trabajo-dificultad que ha supuesto lograr los objetivos de la materia.

La importancia de retomar el modelo es que enfatiza la práctica del profesor de una manera tradicional, la cual se encuentra relacionada con la práctica de los docentes en las escuelas normales, los cuales se fundamentan en reproducir

conductas preestablecidas en el currículo y poca reflexión y participación por parte del alumno.

*Diseño y validación de una medida de práctica docente para educación superior (Vera, Rodríguez, Medina y Gerardo, 2012).* Este estudio toma como base el modelo de Overall y Marsh (1977) y Marsh y Overall (1980) y en él se buscó diseñar y validar una medida de evaluación para profesores en educación superior a través de cuatro factores: Didáctica, Evaluación, Planeación y Motivación. En cuanto a la didáctica se incluyen las competencias docentes y las tareas referentes al conocimiento y los materiales empleados; por su parte la planeación se centra en la distribución de tiempos, tareas de homogenización y ajuste curricular. En cuanto a motivación los autores señalan la importancia de que los profesores muestren respeto hacia los alumnos e interactúen con ellos y viceversa, sobre todo en aspectos como la participación, análisis crítico, puntualidad y el trabajo colaborativo. Por último en la evaluación se encuentran aspectos que implican calificación hacia los estudiantes e implican valoración del desempeño y asignación de calificaciones.

*Modelo para Autoevaluar la Práctica Docente (Díaz, 2007).* Para la creación del modelo el autor parte de la idea que la práctica docente es un proceso que busca la mejora constante del docente. El modelo que propone el autor se desglosa en siete dimensiones ideales en las que se debe basar la autoevaluación docente. La primera de ellas es programación de la enseñanza que básicamente es la planeación de cómo se va a efectuar el trabajo docente y las actividades a corto y largo plazo; la segunda dimensión llamada metodología y aprovechamiento de recursos evalúa la coherencia entre la metodología que se desarrolla en el aula y la planteada en la programación, la motivación que imparte el profesor a sus estudiantes para el aprendizaje, utilización de recursos y actividades desarrolladas; la tercera dimensión de evaluación busca que el profesor utilice tres tipos de evaluación que son inicial, continua y final, que promueva la coevaluación y autoevaluación de los estudiantes, califique, promueva e informe a los padres de familia y alumnos de los resultados. La cuarta dimensión es formación y

evaluación de la enseñanza, en otras palabras la preparación que recibe el docente. La quinta dimensión es la tutoría, tanto a estudiantes como a padres de familia. La sexta atención es a la diversidad, donde se enfocan en la recuperación, en profundizar y enriquecer aprendizajes y que el profesor preste atención a los alumnos, como necesidades educativas especiales; por último la dimensión clima del aula, que implica interacción profesor-alumno, trabajo en equipo y la capacidad de resolver conflictos. Los objetivos del modelo son detectar los puntos fuertes y débiles de la práctica para el desarrollo de estrategias de mejora, crear una cultura de evaluación entre el profesorado para su constante perfeccionamiento, determinar en qué nivel de desempeño se encuentran los profesores evaluados, así como fomentar el trabajo colaborativo entre profesores con la finalidad de mejorar la labor docente.

*Modelo de evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente (Arbesú, Rueda, 2003).* Este modelo parte de la idea de que deben existir otros tipos de evaluación al profesor aparte de la hecha por los estudiantes, en búsqueda de una herramienta más versátil y con un sentido más crítico que ayude al profesor a mejorar su trabajo a través de una evaluación formativa. Los autores llevaron un trabajo etnográfico por un año, en el cual se dedicaron a observar a los profesores en su campo de trabajo, así como sus relaciones con los estudiantes y colegas. El modelo distingue dos actividades que implican la dimensión de práctica docente: la primera tiene que ver con la actualización del docente en cuanto a tutorías, cursos, investigaciones realizadas, asistencias a congresos, etc; la segunda referente a la atención a los estudiantes y la relación maestro-alumno y viceversa.

*APICS: The Association for Operation Managment (2009).* APICS es un líder global y fuente de información de las mejores experiencias en administración y son un punto de referencia para otras prácticas, tanto a nivel internacional como a nivel México, donde a partir de 1972 se comienzan a difundir en el país conocimientos sobre el área de las operaciones disponibles en ese momento. APICS ofrece programas de certificación y herramientas de entrenamiento para

incrementar la producción en el área de trabajo. Su campo de estudio se enfoca en la planeación efectiva, contabilidad, entre otras funciones que hacen efectiva la organización. Este sistema de trabajo ha sido tomado por ciertos investigadores que se enfocan en el estudio de los sistemas organizacionales o de gestión de las instituciones, con la finalidad de conocer cómo deben trabajar estos sujetos que están a cargo de un puesto tan importante para que puedan llevar a cabo su trabajo correctamente.

*Modelo de Gestión Directiva para la Educación Media Superior (Vera, Fierros, Peña, 2014).* El estudio fue diseñado con el objetivo de obtener características psicométricas de un instrumento para evaluar gestión en instituciones de nivel medio superior. El cuestionario está compuesto por 40 reactivos divididos en cinco dimensiones:

1. Datos generales: permite obtener las condiciones familiares, personales y académicas del sujeto.
2. Comunicación efectiva y habilidades interpersonales: mide reuniones con sujetos que participan dentro del contexto educativo para la elaboración de proyectos o actividades académicas.
3. Condiciones de trabajo y clima organizacional: sirve para obtener información sobre evaluaciones realizadas por el director sobre su entorno laboral y su nivel de satisfacción.
4. Gestión y planeación directiva: permite obtener información sobre actividades del director relacionadas con gestión administrativa y docente, planeación y relación con padres de familia.
5. Enfoque en el cliente: se basa en el mejoramiento del desempeño de alumnos, docentes y administrativos.

*Modelo de Evaluación de la Práctica Docente en Escuelas Urbanas de Educación Primaria en Sonora (Vera y Rodríguez, 2012).* El estudio que realizaron los autores buscó medir la práctica docente a través de un modelo insumo-proceso-producto en profesores de la zona urbana de Sonora a través de una *guía de observación del desempeño de los docentes*, la cual constó de 16 reactivos, por

medio de los cuales se registraron indicadores referentes al manejo contingencial y didáctico del docente para la conducción y control disciplinario del grupo a través de los siguientes términos: aseo y distribución de alumnos en el aula, recursos utilizados por docentes y alumnos, actividades realizadas durante la clase, manejo de contingencias, monitoreo y retroalimentación de conducta de los niños, movilidad dentro del aula, participación en clase (docente/ alumnos) y conducta del maestro hacia los estudiantes. De igual manera se realizó una entrevista sobre la práctica docente que constó de 35 reactivos por medio de los cuales se recopila información sobre tres dimensiones importantes: planeación, que implica tiempo estimado para ejecución de planes; horas dedicadas para su preparación, formulación de objetivos; elementos considerados durante la planeación y recursos utilizados. La dimensión de práctica sobre la evaluación implica la diferencia que hace el profesor entre evaluación y calificación, estrategias para evaluar, frecuencia con que evalúa, estrategias para calificar, frecuencia con que califica: estrategias que emplea el profesor ante resultados incorrectos de los alumnos; además la dimensión de capacitación que incluye el número de cursos a que asistió el profesor y la duración de los mismos, seguimiento de bitácoras durante el curso, aplicación de información impartida en cursos, materiales utilizados y finalmente sugerencias para mejorar cursos.

## **CAPITULO III. METODOLOGÍA**

El presente capítulo describe el proceso mediante el cual se realizó la confiabilidad y la aplicación de la metodología de heteroevaluación en las escuelas normales, así como la descripción de los sujetos y los instrumentos de evaluación. Se presenta el tipo de estudio y la población con quien se realizó, descripción y operacionalización de los instrumentos, así como el marco teórico de donde fueron tomados los instrumentos. Posteriormente los procesos de estructuración de instrumentos al contexto de educación normal, sus procesos de validez y confiabilidad, y por último los momentos de aplicación.

### **3.1 Tipo de estudio**

Se realizó un estudio descriptivo asociativo y de perfilado en un análisis clúster.

### **3.2 Población y muestra**

Se trabajó con 22 docentes de tiempo completo y medio tiempo y alrededor de 900 estudiantes de un total de tres escuelas normales del Estado de Sonora: Centro Regional de Educación Normal (Navojoa), Normal Rural del Estado (Etchojoa), Escuela Normal del Estado (Hermosillo).

*Características:* los sujetos eran pertenecientes a la Licenciatura en Educación primaria de cada escuela normal en particular. Esta selección se dio gracias a la buena organización del currículo de educación primaria, así como la congruencia de sus planes y programas con la Reforma Educativa, lo cual lo colocan como un sistema mejor consolidado al de los otros perfiles normalistas; además es el sistema de educación normal con mayor matrícula, tanto de alumnos como de profesores de tiempo completo.

### **3.3 Instrumentos**

La Autoevaluación, así como la Heteroevaluación, se realizaron mediante la aplicación de cinco instrumentos. Estos fueron diseñados para que sus cinco dimensiones sean congruentes entre sí y sea posible realizar los análisis de

asociación. Las dimensiones a evaluar y la instrumentación se exponen en el siguiente cuadro:

Tabla 8.  
*Operacionalización de variables*

Dimensión	Subdimensión	Indicador	Instrumento e Ítems				
			Alumnos	Directivos	Autoevaluación	Entrevista	Observación
Dedicación	Cumplimiento de Obligaciones	Asistencia Puntualidad Responsabilidad	1-7	1-10 17-20	1-8	1,2,17,18	1
Planeación	Programa	puntualidad congruencia claridad	8-11	11-16	9-13 14-20	3,4,5	2, 3
Competencias Docentes	Conocimiento de la materia	Dominio Articulación Vinculación	11-18	21-29	21-27 28-30	6,7,16	4, 5, 11
	Habilidades didácticas	Comprensión Didáctica Promoción y uso de Tic's	19-23 32-36				
Atención a los Estudiantes	Manejo de TIC's	Reforzamiento de aprendizaje					
	Manejo de grupo	Respeto Tolerancia Motivación Apoyo Valores	24-31 37-41	31-36	31-35 36-40	8,14,15	7,8, 9, 12, 13, 14
	Actitudes docentes	participación Trabajo colaborativo					
Evaluación	Evaluación de la asignatura	Congruencia Equidad Retroalimentación Puntualidad corrección	42-53	30	41-48	9, 10, 11, 12, 13	6, 10

Tabla Dimensión, Variable, Indicador. Modelo de Vera, Fierros y Peña 2008. Datos de Bueno, G. (2015)

1. *Instrumento de Evaluación Del Desempeño Docente desde la Perspectiva de los Alumnos.* El instrumento está basado en el estudio de Vera, Rodríguez, Medina y Gerardo (2012), realizado para evaluar a docentes de educación básica. Dicho instrumento está basado en la teoría de "Evaluación de la Calidad de la Educación por el Estudiante" de Marsh y Overall (1980) y Overall y Marsh (1984).

*Estructura:* la encuesta para evaluar a los profesores cuenta con 53 reactivos tipo likert, divididos en cinco dimensiones: dedicación, planeación, competencias docentes relación con el alumno y evaluación (anexo 2).

*2. Instrumento de Evaluación de Gestión y Desempeño Docente.* La encuesta para la evaluación desde la perspectiva del director está basada en la Evaluación Estatal de Educación Media Superior, complementado a educación normal gracias a la fase de jueceo por expertos del campo normalista. El instrumento está basado en el modelo de Medida de Gestión Directiva para Educación Media Superior (Vera, Fierros, Peña, 2014) y evalúa las dimensiones de gestión, práctica y competencias docentes.

*Estructura:* la encuesta para evaluar a los profesores por directivos cuenta con 36 reactivos divididos en cinco dimensiones: dedicación, planeación, competencias docentes, relación con el alumno y evaluación. Este instrumento se enfocará además en la dimensión de gestión (anexo 3).

*3. Instrumento de Autoevaluación del Desempeño Docente:* Para la creación del cuestionario de autoevaluación se revisaron trabajos previos que diagnostican y analizan la práctica docente con el objetivo de precisar la situación actual de la práctica evaluativa en esta materia.

*Estructura:* la encuesta para autoevaluación de profesores cuenta con 49 reactivos divididos en cinco dimensiones: dedicación, planeación, competencias docentes, relación con el alumno y evaluación (anexo 4)

*4. Instrumento de Observación y Entrevista al Docente:* La Observación y la entrevista se toman en conjunto a base del estudio realizado por Vera y Rodríguez en 2007 sobre la Práctica Docente en Escuelas Urbanas de Educación Primaria en Sonora. Se trabajan en conjunto para comparar las perspectivas que revelan

los profesores en las entrevistas con las observaciones del investigador sobre la práctica.

*Estructura:* los instrumentos para evaluar a los profesores se divide en cinco dimensiones: dedicación, planeación, competencias docentes relación con el alumno y evaluación. La observación son 14 reactivos sobre actividades que suceden dentro de la clase mientras que la entrevista son 18 preguntas sobre cómo el profesor percibe su práctica docente (anexo 5 y 6).

A diferencia de los tres anteriores instrumentos, observación y entrevista valoran diversidad, por lo que cada reactivo se enfoca en un cierto número de objetivos a realizar, por lo cual los resultados pueden ser analizados tanto de manera cuantitativa como cualitativa.

### **3.4. Validez**

Una vez realizadas las medidas de evaluación se someten a dos fases fundamentales: validación por jueces e implementación, su importancia se aplica en la revisión y presentación de contenidos con la ayuda de sujetos expertos en el tema con quienes se verifica que los instrumentos sean congruentes y funcionales con el estudio a la hora de la aplicación. En el caso de las medidas de heteroevaluación y de autoevaluación, el mayor aporte se proporcionó en el contenido de la medida y se dio en dos momentos:

*Validación por Jueces:* se realiza para conocer la exactitud con que se puede, con un instrumento, hacer mediciones que sean significativas en el sentido de que verdaderamente mida lo que se pretende. Para esta fase se cuenta con la colaboración de ocho jueces expertos en los temas, entorno y prácticas de las escuelas normales con el fin de que su experiencia ajuste contextualmente los ítems al ambiente de las escuelas normales.

Esta validación ayudó a identificar omisiones, errores sintácticos y semánticos y ortográficos. De igual forma se incluyeron indicaciones que los expertos consideraron indispensables para las medidas de heteroevaluación y autoevaluación del desempeño docente. Una vez realizados los comentarios, se

prosiguió a efectuar cambios sintácticos y semánticos, se incluyeron reactivos y se eliminaron sobrantes de las dimensiones de atención, dedicación y de gestión.

A continuación se muestra un resumen sobre los comentarios que se tomaron en cuenta para la mejora del cuestionario en cada una de las dimensiones.

Tabla 9.  
*Resultados de Validación por Jueces*

	Alumnos	Autoevaluación	Gestión	Entrevista	Observación
1	<b>E.</b> Tener en cuenta que al alumno se le evalúa parcial y semestralmente.	Cambiar el término materia por asignatura	<b>P.</b> Tomar en cuenta que los Prof. Solo intervienen en la planeación no en los programas	No hubo comentarios	No hubo comentarios
2	<b>P.</b> verificar si el contenido de la planeación se ajusta al conocimiento del alumno. <b>C.D.</b> ¿Cómo ayuda el profesor al alumno en su práctica?	Contiene ítems que suelen ser repetitivos. Emitir. <b>P.</b> verificar si existe congruencia entre las planeaciones que realiza el docente y lo visto en la clase.	<b>O.</b> puntuación en oraciones.	<b>C.D.</b> Hacer énfasis en actividades para promover aprendizaje en alumnos	No hubo comentarios
3	Tener en cuenta que no todas las normales del Estado funcionan de la misma manera, aun cuando utilicen el mismo plan de estudios.	<b>P.</b> tener en cuenta que las planeaciones los maestros las realizan grupales.	<b>O.</b> Puntuación y redacción en las oraciones. <b>D.</b> Tomar en cuenta que reponer clases depende también de la disponibilidad de tiempo.	Contextualizar ítems que no son congruentes con la enseñanza normalista. <b>E.</b> Tener información sobre los periodos de evaluación al alumno.	Especificar en el instrumento los espacios y momentos a observar.
4	Hacer especificación en el género del alumno para identificar si existen diferencias de trato por parte del docente de acuerdo al género.	Foliar los instrumentos y llevar un control para que los profesores contesten de manera "anónima" y sus respuestas sean más honestas.	No hubo comentarios	Tomar en cuenta que los profesores cambian constantemente el semestre en el que imparten clases. Hacer los reactivos más específicos en cuanto al objetivo de lo que preguntan.	<b>C.D.</b> considerar el uso del pizarrón. Incluir todas las formas de tecnologías posibles a la lista de observación.
5	<b>P.</b> verificar congruencia entre la clase y las prácticas del alumno.	<b>I.</b> Identificar los momentos de socialización entre alumnos y maestro.	<b>C.D.</b> Tomar en cuenta las condiciones de trabajo del profesor	Verificar que todos los ítems sean congruentes con educación superior.	<b>P.</b> Tomar en cuenta los reportes de lectura del alumno como material de apoyo. Utilizar el término asignatura o curso.
6	<b>C.D.</b> Verificar si los profesores dan clases "modelo"	Tomar en cuenta el papel del tutor como algo separado de la práctica docente.	Describir en un apartado lo que significan las abreviaturas.	No hubo comentarios	Replantear indicadores
7	Las instrucciones del instrumento deben ser sean más para evitar confusión.	Colocar parámetros solamente una vez para evitar confusión.	Replantear la instrucción. <b>O.</b> puntuación.	Darle secuencia lógica a las preguntas. Que no salten de un tema a otro.	Tener en cuenta que no todo lo que se planea observar va a ocurrir en la clase. Existen muchos distractores.
8	Especificar más sencillamente el orden de la escala.	<b>E.</b> Considerar que la evaluación sucede en dos momentos: a la mitad y final del semestre	<b>D.</b> Tomar en cuenta la participación del docente en las actividades que propone la escuela.	<b>C.D.</b> poner atención en como la clase del profesor ayuda al alumno en su práctica.	Considerar las interrupciones que se dan durante la clase.

P: Planeación  
E: Evaluación

C.D: Competencias Docentes  
I: Interacción con Alumnos

D: Dedicación  
O: Ortografía/puntuación.

*Validación de face*: esta fase, también llamada de pilotaje, se llevó a cabo en una Escuela Normal de la ciudad de Hermosillo y contó con la participación de cinco docentes de hora-asignatura, los cuales no forman parte de la muestra, pero sí presentan las mismas características de los sujetos muestrales. De igual modo se contó con la participación de 130 alumnos entre los semestres de segundo y sexto, los cuales contaron con las mismas características del profesorado, y por último, participó la subdirección académica del plantel.

El piloteo se realizó para términos de confiabilidad de los instrumentos y observar su funcionalidad a la hora de ser aplicados. Esta se estima cuando el instrumento mide lo que se pretende medir y muestre la misma eficiencia al aplicarlo en gran número de ocasiones. Hernández, Fernández y Baptista (1998) indican que “la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados”, lo cual quiere decir que al ser aplicado más de una vez se obtendrán resultados parecidos, confirmando así su confiabilidad.

En el siguiente cuadro (tabla 9) se resumen las observaciones que se hicieron a cada instrumento desde la perspectiva de cada individuo evaluador.

Tabla 10.  
*Validación de fase*

Alumnos	Directivos	Profesores	Investigador
1. Proporcionar una explicación más clara sobre la escala de evaluación. 2. Agregar escala de evaluación de la preg. 30 a la 35. 3. Contextualizar los reactivos de planeación y evaluación aún más al entorno normalista. 4. Agregar más ítems que consideren la práctica del estudiante. 5. Abrir un apartado de comentarios sobre el docente para que el alumno exprese una opinión libre sobre el profesor	1. Los profesores TC tienen exigencias administrativas distintas a los de horas sueltas. 2. El cambio de administración retrasó procesos de evaluación y planeación educativa para la actualización del profesorado.	1. Foliar los instrumentos y llevar un control para que los profesores contesten de manera “anónima” y sus respuestas sean más honestas. 2. Considerar que las planeaciones se realizan en colegiado en los talleres de actualización docente. 3. Aplicar la autoevaluación en un momento en que el profesor no tenga carga de trabajo para que sus respuestas sean conscientes. 4. El uso de tic's se limita por falta de recursos en la institución.	1. Planear el momento de la observación en la que se puedan presentar la mayoría de los objetivos, ya que las clases son de dos horas por sesión. 2. Aclarar a los profesores que no es necesario profundizar en las respuestas de la entrevista. 3. Contextualizar ambos instrumentos a contextos de educación superior. 4. Mejorar la secuencia lógica que siguen las preguntas.

### **3.5. Implementación**

El procedimiento para la aplicación del estudio se dio en tres sesiones, las cuales permitieron obtener la información necesaria para la investigación, proporcionada en el tiempo, los momentos y bajo el consentimiento informativo de los sujetos de estudio.

La primer sesión fue en el taller de actualización docente impartido en la Escuela Normal del Estado (ENES) en la ciudad de Hermosillo y en el Centro Regional de Educación Normal (CREN) en la ciudad de Navojoa y la Escuela Normal Rural, dónde se aplicaron los instrumentos de autoevaluación docente y se realizaron las entrevistas a los profesores de educación primaria que asistían al taller.

La segunda sesión se dio dentro de los salones de clases de las instituciones donde se observaron las clases de 22 profesores y se daba seguimiento a las prácticas que llevaban dentro del aula.

Una tercera sesión involucró la evaluación de parte de la visión directiva, en donde directivos y encargados de academia evaluaban el desempeño de los maestros a través de miradas relacionadas con la práctica, pero también con la gestión administrativa y escolar. De igual modo en esta etapa se realizó un primer levantamiento de datos de evaluaciones de estudiantes hacia 22 profesores.

## **CAPITULO IV. RESULTADOS**

El análisis de la evaluación de los docentes y la comprobación de hipótesis se realizó a través de tres distintas pruebas estadísticas.

La primera de ellas muestra los análisis descriptivos donde se realiza una comparación entre las visiones de los distintos sujetos sobre la práctica docente de los profesores; posteriormente se llevaron a cabo análisis factoriales que permitieron, a través de correlaciones, comparar la visión de la autoevaluación con estudiantes y directivos. Después se condensó a los docentes en grupos homogéneos según su resultado, dicha agrupación permitió responder una de las preguntas de la investigación sobre cuáles son las características que muestran los profesores evaluados en cada grupo, así como comprobar la hipótesis de que la perspectiva de los sujetos evaluadores en cuanto a la práctica docente va a diferir con la autoevaluación.

### **4.1 Análisis descriptivos.**

Como se describió en el capítulo III, los instrumentos de autoevaluación, estudiantes y directivos, se dividen en una escala de 7 puntos de satisfacción (siendo 7 el valor más alto posible y 1 el más bajo). A pesar de que los instrumentos pueden presentar una gran variación por el número de opciones posibles, algo que se muestra en estos análisis es cómo dentro de la escala se crea un nuevo rango de medición, esto debido a que los resultados tienden a agruparse en el lado positivo de la evaluación, por lo que la puntuación media, que es cuatro, pasa a ser el valor mínimo y desde ese punto hacia arriba comienza a desarrollarse la escala de ponderación, lo cual a simple vista muestra que en las escuelas normales (al menos las que participaron en el proceso de evaluación) no se localizan profesores con desempeño no aceptable. Por como se colocó la escala de puntuación toda la planta docente muestra un buen desempeño o una calificación casi perfecta.

A continuación se muestran análisis descriptivos realizados a cada una de las dimensiones del instrumento para el modelo de autoevaluación y las dimensiones de los instrumentos de heteroevaluación. Debido a la ponderación de

los reactivos se describirán directivos, alumnos y autoevaluación para posteriormente presentar observación y entrevista. Se describen valores de la puntuación media y desviación estándar (DS), los valores mínimos y máximos registrados en las puntuaciones, los rangos intercuartílicos (RQ), los cuales sirven para representar la variabilidad de las variables y comparar sus distribuciones, y por último los intervalos de confianza estiman el límite superior e inferior en que se encuentran los valores resultantes de la evaluación.

Tabla 11.

*Descriptivos de dimensiones en instrumentos Autoevaluación, alumnos, directivos*

Instrumento	Dimensiones	$\bar{x}$	DS	Min	Máx	RQ	Int. de confianza	
							inferior	superior
Autoevaluación	Dedicación	6.35	.24	5.8	6.7	.31	6.24	6.46
	Planeación	6.37	.42	5.5	7	.60	6.18	6.56
	Competencias Docentes	5.89	.42	5	6.6	.60	5.70	6.08
	Atención al estudiante	5.94	.31	5.3	6.4	.45	5.80	6.07
	Evaluación	5.63	.58	4.6	6.3	.94	5.37	5.89
Alumnos	Dedicación	6.24	.58	3.57	7	3.43	6.20	6.29
	Planeación	6.44	.56	3.25	7	3.75	6.39	6.48
	Competencias docentes	6.09	.70	2.71	7	4.29	6.04	6.14
	Atención estudiantes	6.02	.62	4.15	7	2.85	6.15	6.24
	evaluación	6.38	.64	3	7	4	6.33	6.43
Directivos	Dedicación	6.04	.71	4.33	7	2.67	5.37	6.36
	Planeación	6.19	.79	3.83	7	3.17	5.84	6.54
	Competencias	6.15	.42	5.44	7	1.56	5.96	6.33
	Atención evaluación	5.64	.74	3.14	7	3.86	5.31	5.98

En caso de este primer grupo de medidas, planeación es la dimensión con la media más elevada, tanto en autoevaluación como para alumnos y directivos, y son curiosamente los estudiantes quienes consideran que sus profesores se desempeñan mejor en esa área, más incluso que los mismos profesores en su autoevaluación. Por el contrario la media más baja para la autoevaluación es evaluación con una media de 5.63, sin embargo, tanto alumnos como directivos concuerdan que la dimensión en el que los profesores se desempeñan con bajo

rendimiento es en atención a los estudiantes, pues la media se presenta en 6.02 y el RQ de 2.85 por parte de alumnos, 5.64 por parte de directivos y el RQ en 3.85.

En cuanto a la percepción de los estudiantes, la dimensión en la que mejor se desempeñaron sus profesores fue en planeación con una media de 6.49 y DS de .348, mientras que competencias docentes y atención a los estudiantes muestran las medias más bajas con 6.33 y 6.34 respectivamente, a pesar que sus intervalos de confianza son bastante amplios. Algo significativo de la tabla es observar cómo los valores de la media, aún los más bajos, están tendiendo al nivel máximo que es siete, por lo cual para los estudiantes los profesores se desempeñan de manera sobresaliente en su práctica docente.

No es de sorprender que planeación sea un aspecto en que los docentes resulten evaluados favorablemente. Así como en la educación básica, en educación normal los profesores también llevan al inicio del ciclo escolar los llamados Talleres Generales de Actualización (TGA), en donde los profesores reciben actualización sobre los nuevos contenidos de los planes y programas de estudio, comparten observaciones y experiencias y, finalmente, se les da espacio para organizar su planeación didáctica en grupos de trabajo de acuerdo a cada asignatura. Por consiguiente, los maestros pueden cumplir con los tres indicadores a evaluar en esta dimensión: puntualidad, pues se entrega al final de los TGA (al inicio del ciclo escolar) y respetan los criterios de congruencia y claridad debido a que planifican en cuerpos de trabajo y siguiendo los estándares y actualizaciones plasmados en los programas de educación normal.

Por el contrario, encontrar resultados desfavorables en la dimensión de atención a estudiantes si es algo a lo que se debe prestar atención, sobre todo porque incluye indicadores tales como respeto, tolerancia, participación, motivación y llama la atención porque las escuelas normales son instituciones que destacan por la convivencia alumno-maestro que involucra cuestiones afectivas gracias al intercambio de experiencias en la práctica docente. Puede entonces que algún factor esté impidiendo que los estudiantes no sientan esa atención por parte de sus profesores, la cual es ya tan notoria y provoca que los directivos también tomen cuenta de lo que está sucediendo.

De todos los sujetos pertenecientes a la institución y que participaron en el estudio, es en la evaluación por parte de los directivos donde se encuentran las medias más bajas, las cuales van de 5.71 en la dimensión de atención al estudiante hasta 5.27 en la dimensión de evaluación con desviaciones que van de .85 hasta 1.93, respectivamente, y muestran bastante amplitud en sus intervalos de confianza. A pesar de que sí tienen puntajes que alcanzan la media de seis, la más alta que es planeación llega apenas a 6.19.

A continuación se describen otras dos perspectivas de la evaluación de la práctica docente, estas son entrevista y observación, las cuales se tuvieron que considerar a parte debido a que la ponderación se maneja diferente a la de los anteriores instrumentos.

Tabla 12.

*Descriptivos de dimensiones en instrumentos entrevista, observación*

Instrumento	Dimensiones	$\bar{x}$	DS	Min	Máx	RQ	Int. de confianza	
							inferior	superior
Entrevista	Dedicación	5.63	.95	2	5	2	4.76	6.48
	Planeación	6.77	.53	2.7	5	.75	7.29	8.25
	Competencias/ Atención al est.	6.59	.72	2.5	5	1	6.94	8.23
	Evaluación	4.54	.41	3.7	5.2	.56	4.36	4.72
Observación	Dedicación/ planeación	6.27	1.8	1.8	7	3.42	5.43	7.10
	Competencias docentes/ evaluación	4.52	.60	1.6	2.8	.50	4.25	4.79
	Atención al estudiante	6.26	1.44	1.8	4	2	5.62	6.91

En el caso de la observación y la entrevista, la puntuación se desarrolló de manera diferente ya que la escala utilizada valora diversidad, por lo que cada reactivo se enfoca en un cierto número de objetivos a realizar, por lo cual se presentaba cierto número de ítems posibles y a cada uno de estos se les otorgó una ponderación, la valoración que llegará a tener cada pregunta depende del número de reactivos posibles. A pesar de que varían el número de respuestas entre un instrumento y otro, al final las puntuaciones lograron colocarse en una escala uniforme, tanto para observación como para la entrevista, donde se buscó que los ítems de cada dimensión calificaran de la misma manera para ayudar a la comparación:

Tabla 13.

*Escala de puntajes por dimensión en instrumentos de observación y entrevista*

Dimensión	Observación y entrevista
Dedicación	1 a 5 puntos
Planeación	0 a 10 puntos
Competencias Docentes	0 a 5 puntos
Atención a Estudiantes	0 a 8 puntos
Evaluación	0 a 6 puntos

En el caso de la entrevista el RQ más pequeño se encuentra en la dimensión de atención al estudiante con .56 con un intervalo de confianza de apenas .36 y una media de 4.54, la más baja de este instrumento. Por otra parte en la observación el RQ más bajo es en competencias docentes con .50 e intervalo de .54 con una media de 4.52, la más baja de éste instrumento. El RQ más alto lo marca la dimensión de evaluación con 2 y el más bajo en evaluación con un RQ de .56 y una desviación de .41. Cuando el RQ es más pequeño la desviación es más pequeña, por lo cual existe acuerdo entre las dimensiones. También se muestran los intervalos de confianza para la media, los cuales estiman el límite superior e inferior con una probabilidad de 95% para la población. En los casos de competencias docentes y atención a estudiantes en la autoevaluación los intervalos tienden a uno.

Lo que se observa en los resultados es que una vez más planeación es una dimensión que sigue puntuando como desempeño sobresaliente en los profesores. Por el contrario, atención a estudiantes continúa mostrándose baja en la entrevista y para el caso de la observación se muestran bajas otras dos variables, la primera es competencias docentes, la cual evalúa a los profesores en cuanto al dominio, articulación, didáctica, uso de TIC's, las cuales son condiciones que ellos mencionan cumplir en la autoevaluación, sin embargo en la observación se deja ver lo contrario.

La otra variable puntuando bajo es evaluación, esta condición valora situaciones que tengan relación con la congruencia, equidad, puntualidad y coherencia a la hora de calificar, pero no solamente implica valoraciones finales,

sino también retroalimentación y avances de estudiantes al término de cada clase, sin embargo en lo observado en la práctica docente en ningún momento se dio tiempo para retroalimentación, por lo cual puede estar afectando los resultados de la dimensión de evaluación.

Se observa entonces que la aplicación de instrumentos en escalas de percepción subjetiva no son suficientes para encontrar un punto de mejora para la práctica docente (así como lo son la autoevaluación y la evaluación por parte de los estudiantes), por lo cual la importancia de utilizar instrumentos que complementen los procesos de valoración como lo son la entrevista y la observación, pues aportan, en primer lugar, una perspectiva general y detallada sobre la práctica docente (cómo se relacionan con los estudiantes, cómo desarrollan las clases, el lenguaje que utilizan, el material, los objetivos, etc.), las cuales no pueden ser medibles en una escala tipo likert; en segundo lugar garantizan que los valores otorgados tengan correspondencia con lo que efectivamente sucede en la práctica docente y no solamente evaluar como un proceso de aprobación sino también de mejora continua.

#### 4.2 Análisis Factorial

De acuerdo a la Guía para el análisis de datos con SPSS, el análisis factorial es una “técnica de reducción de datos que sirve para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variantes. Esos grupos se forman con categorías que correlacionan mucho entre sí y procurando que unos grupos sean independientes de otros” (IBM, 2010). La finalidad de utilizarlo en este estudio fue para precisamente poder contrastar las dimensiones de los instrumentos aplicados y observar tanto diferencias como similitudes entre las visiones de todos los sujetos evaluadores.

Se llevó a cabo una extracción de componentes principales para disminuir la variabilidad de los datos y ordenarlos para perder la menor cantidad de información posible, así como rotación varimax para buscar que las variables, como son pequeñas, logren tener un número alto de correlaciones.

Tabla 14.

*Varianza Total Explicada entre percepción alumnos y autoevaluación*

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4.748	47.485	47.485	4.748	47.477	47.477
2	1.863	18.628	66.113	1.864	18.636	66.113
3	1.174	11.741	77.854			
4	1.018	10.179	88.033			
5	.544	5.445	93.478			
6	.365	3.646	97.124			
7	.157	1.575	98.699			
8	.078	.776	99.474			
9	.035	.347	99.821			
10	.018	.179	100.000			

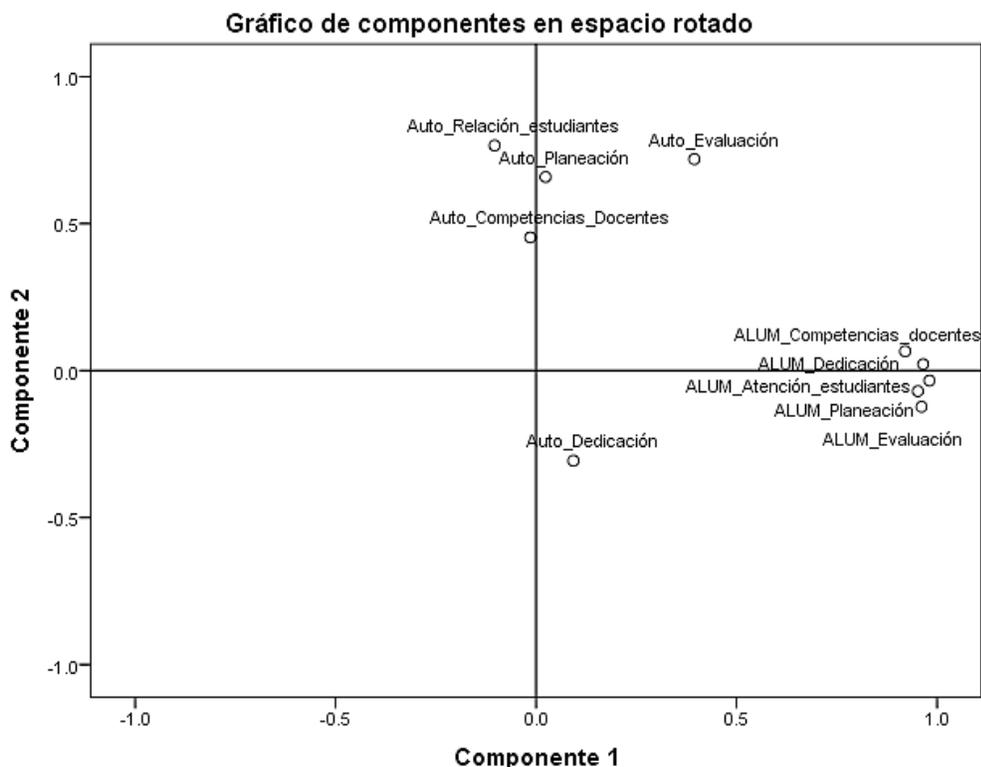
Se observan cuatro factores con valores por encima de 1 y que logran explicar el 88 % del total de la varianza. Se presenta concordancia entre el total de los autovalores y el total de las saturaciones, por lo cual el número idóneo de factores es cuatro. Sin embargo, dado a que el gráfico de saturaciones no permite una apreciación de la distancia entre los elementos, se decidió reducir únicamente a dos factores:

Tabla 15.

*Ajuste lineal de variables de Autoevaluación y Alumnos*

Variable	Pesos factoriales rotados	
	Componente 1	Componente 2
Auto_Dimensión dedicación	.093	-.307
Auto_Dimensión planeación	.024	.659
Auto_Dimensión competencias docentes	-.014	.453
Auto_Dimensión atención estudiantes	-.104	.766
Auto_Dimensión Evaluación	.395	.719
ALUM_dedicación	.965	.022
ALUM_planeación	.952	-.070
ALUM_Competicencias_docentes	.920	.066
ALUM_atención_estudiantes	.981	-.034
ALUM_evaluación	.961	-.123

Figura 2.  
 Posicionamiento de componentes en espacio rotado entre Alumnos y autoevaluación



Se observan en el gráfico dos componentes, el asociado al componente uno es para el instrumento de los alumnos y el dos para la autoevaluación. Se observa en la tabla como el componente 1 muestra una agrupación de la mayoría de las variables del alumno en el componente uno en su lado positivo. Por otro lado, el componente dos, que corresponde a la autoevaluación, se agrupa en el lado positivo del componente dos a excepción de dedicación, que no cumple con los criterios de ajuste con valores pesos factoriales por debajo de .35.

Algo curioso de resaltar es que la dimensión con mejor ajuste al componente uno es atención a estudiantes, la cual es la que muestra el peso factorial más alto en el componente uno con .98, y la que menos se ajusta al grupo fue competencias docentes. Por el valor de los pesos factoriales de las dimensiones de estudiantes se habla de homogeneidad entre las dimensiones de los alumnos en comparación a la autoevaluación que presentan valores factoriales menores en la dimensión 2, esto se debe al número de sujetos, que difiere

considerablemente entre una evaluación y otra; las dimensiones del grupo más extenso, que son los estudiantes, muestran menor inercia de la que logran formar los 22 profesores en la autoevaluación.

Se presenta enseguida otro contraste para el instrumento de autoevaluación igualmente a través de análisis de componentes principales y rotación Varimax, pero ahora con los directivos cuyos resultados de varianza y autovalores se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 16.

*Varianza Total Explicada entre percepción directivos y autoevaluación*

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.848	57.928	57.928	1.488	22.398	22.398
2	1.486	22.369	80.297	3.846	57.899	80.297
3	.543	8.171	88.468			
4	.251	3.784	92.252			
5	.184	2.777	95.029			
6	.156	2.352	97.382			
7	.076	1.146	98.528			
8	.049	.732	99.260			
9	.033	.495	99.755			
10	.016	.245	100.000			

Se puede observar que los primeros dos componentes del autovalor son mayores a 1 y logran explicar el 80.29% de la varianza, sin embargo, no corresponden al total de la suma de saturaciones de la rotación, por lo cual no se puede hablar de un número idóneo de elementos.

Se decidió extraer dos factores a través de análisis de componentes principales y se realizó una rotación de normalización Varimax con Kaiser, la cual se convergió en tres iteraciones.

Dichos componentes se pueden apreciar a continuación:

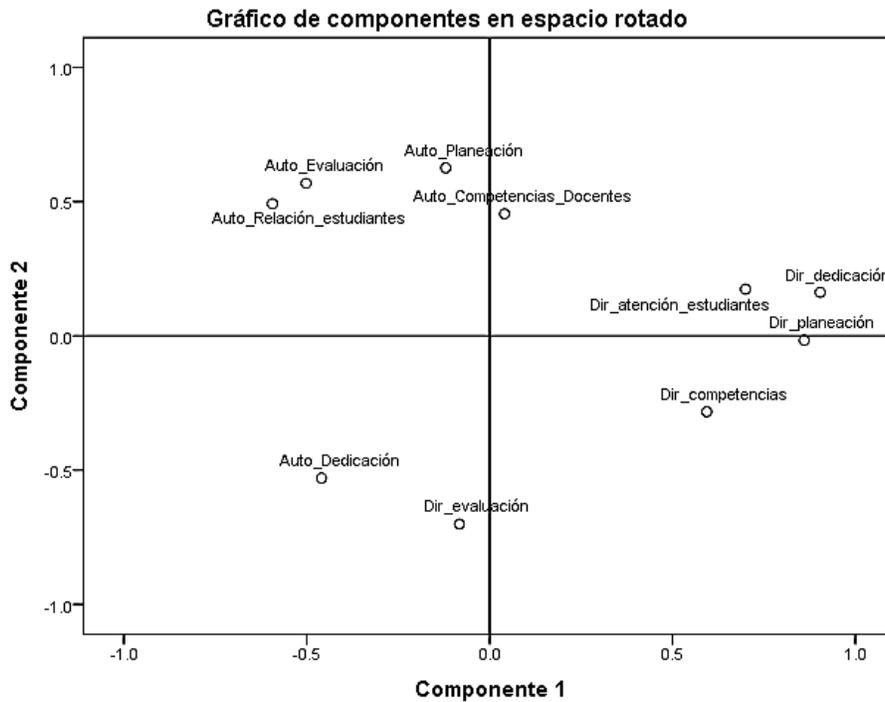
Tabla 17.

*Ajuste lineal de variables Autoevaluación y Directivos*

Variable	Peso factorial rotado	
	Componente	
	1	2
Dir_dedicación	.904	.162
Dir_planeación	.860	-.017
Dir_competencias_docentes	.593	-.282
Dir_atención_estudiantes	.699	.174
Dir_evaluación	-.083	-.701
Auto_Dedicación	-.460	-.530
Auto_Planeación	-.120	.626
Auto_Competencias_Docentes	.041	.454
Auto_Relación_estudiantes	-.594	.492
Auto_Evaluación	-.502	.568

Figura 3.

*Posicionamiento de componentes en espacio rotado entre directivos y autoevaluación*



Lo que se observa es que para la autoevaluación cambiaron los valores completamente de cuadrante, ya que cuando se le contrastaba con estudiantes las variables de autoevaluación se concentraban en el cuadrante 1 positivo y lo hacían de una manera más homogénea, sin embargo en esta ocasión se colocan en su mayoría esparcidas en el cuadrante 2 positivo, a excepción de dedicación, la cual logró colocarse en el cuadrante 1 negativo. Por su parte, con los directivos las dimensiones se están colocando en el cuadrante uno positivo, a excepción de la variable evaluación la cual puntuó en el cuadrante negativo (esta dimensión

también fue la que mostró la media más baja de todos los instrumentos en el análisis descriptivo). Al prestar atención a la tabla de pesos factoriales se deja ver cómo las variables del componente uno correspondiente a la evaluación de los directivos se logran ajustar uniformemente mostrando valores por encima de .35, a excepción de evaluación que muestra valores negativos -.083. Por su parte el componente 2 referente a la autoevaluación logra también los criterios de ajuste en sus dimensiones, a excepción de la variable dedicación que muestra valores negativos al -.530. Se observa entonces, que las variables de ambos componentes se encuentran bien agrupadas, sin embargo en ambos casos se presentan excepciones. En el componente uno es evaluación por parte de los directivos.

Se observa entonces que cada una de las medidas se encuentra agrupada de manera homogénea en cada componente, sin embargo la variable dedicación<sup>2</sup> en autoevaluación de nuevo muestra valores negativos en ambos sectores. Por parte de los directivos, evaluación se encuentra con valores muy bajos en el primer componente, pero muy altos en el segundo. En ambos casos el valor factorial es aceptable, sin embargo parecen no pertenecer a la dimensión a la cual se supone se integran.

Por último, el contraste final se realizó entre directivos y estudiantes, con quienes se realizaron de igual manera análisis de componentes principales y rotación Varimax. Se muestra en la tabla el porcentaje de varianza total explicada con cada una de las dimensiones, con los autovalores iniciales y la suma de saturaciones.

---

<sup>2</sup> Se espera que dedicación sea una variable que no se logre ajustar, pues los directivos suelen ser más estrictos en cuestiones de dedicación docente, por lo que los profesores pueden colocarse valores altos en la evaluación pero los directivos van a contrastar altamente con la percepción de los docentes.

Tabla 18.

*Varianza Total Explicada entre percepción directivos y estudiantes*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.798	58.636	58.636	3.798	58.636	58.636	1.489	22.990	22.990
2	1.465	22.614	81.250	1.465	22.614	81.250	3.774	58.260	81.250
3	.711	10.974	92.224						
4	.275	4.246	96.469						
5	.137	2.113	98.583						
6	.049	.759	99.342						
7	.025	.388	99.730						
8	.011	.172	99.903						
9	.004	.064	99.967						
10	.002	.033	100.000						

Existen dos componentes mayores a 1, los cuales corresponden al instrumento de autoevaluación y explican el 81.2% del total de la varianza. Sin embargo, el total de la suma de saturaciones de extracción no corresponde con el total de saturaciones de la rotación, por lo cual no se puede hablar de un número idóneo de factores a extraer.

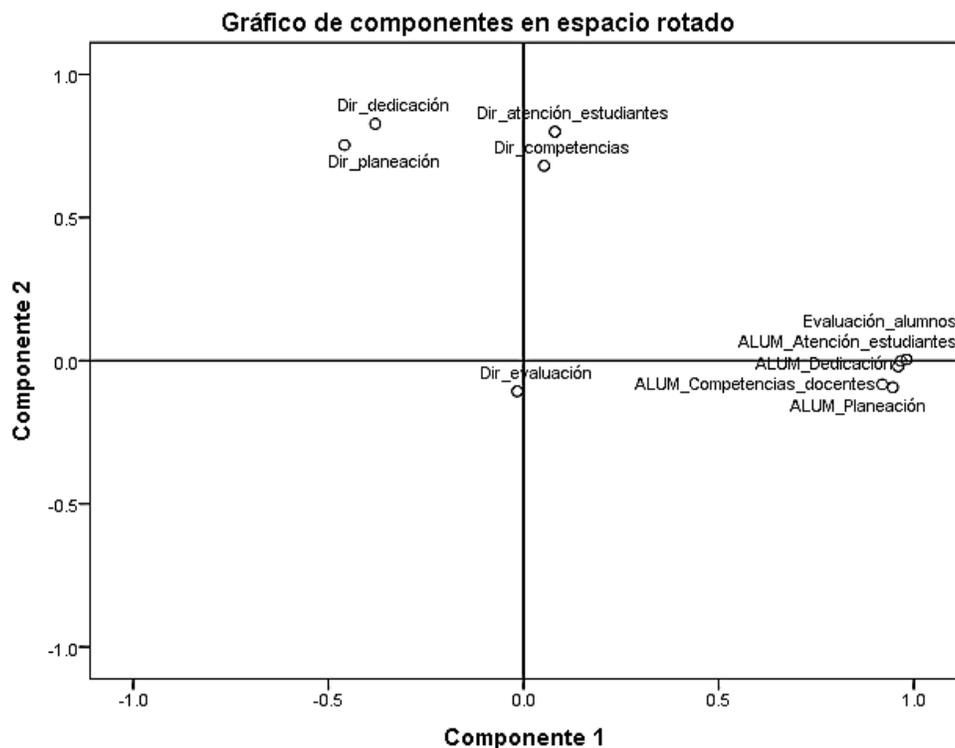
Al analizar la matriz de componentes principales se lograron extraer dos factores para poder sistematizar la rotación. Una vez realizada la extracción se efectuó una rotación de normalización Varimax con Kaiser y la rotación se convergió en 3 iteraciones.

Tabla 19.

*Ajuste lineal de variables Director y Alumnos*

Variable	Peso factorial rotado	
	Componente	
	1	2
Dir_dedicación	-.380	.872
Dir_planeación	-.459	.753
Dir_competencias	.053	.681
Dir_atención_estudiantes	.080	.799
Dir_evaluación	-.016	-.107
ALUM_Dedicación	.960	-.020
ALUM_Planeación	.946	-.093
ALUM_Competicencias_docentes	.919	-.083
ALUM_Atención_estudiantes	.981	.004
ALUM_Evaluación	.067	-.001

Figura 4.  
 Posicionamiento de componentes en espacio rotado entre directivos y estudiantes\*



Se experimenta con los estudiantes un fenómeno parecido al ocurrido con la autoevaluación. Al realizarse el contraste con directivos el posicionamiento de las dimensiones de los estudiantes se continúan agrupando en el cuadrante 1 positivo, mientras que las variables de los directivos continúan comportándose de manera similar a cuando fueron contrastados con la autoevaluación. Otra diferencia significativa es que los estudiantes logran comportarse de una manera más homogénea que los directivos, ya que estos últimos no presentan la misma inercia que mostraron con la autoevaluación y por lo que aquí sus variables comenzaron a mostrar pesos factoriales negativos. Para el componente uno, que corresponde a los estudiantes, cuatro de las cinco variables logran ajustarse de manera uniforme al mostrar un peso factorial por encima de .35, la quinta dimensión que es evaluación no logró entrar al ajuste al mostrar un peso factorial de .067. De manera similar, cuatro de las variables del componente dos correspondiente a los directivos que lograron ajustarse con pesos factoriales

encima de .35. La variable que no logró el ajuste fue una vez más evaluación al mostrar valores negativos de -.107.

A modo de síntesis, el análisis factorial mostró que de las tres perspectivas analizadas, los alumnos son quienes muestran mayor consistencia dentro de su grupo, ya se sus variables consiguieron agruparse homogéneamente y las dimensiones lograron siempre concordar con los criterios de ajuste lineal. En el caso de la autoevaluación, dedicación fue la variable que no logró ajustarse a ninguno de los dos grupos; dicha dimensión describe indicadores como puntualidad, asistencia y responsabilidad docente, por lo cual resulta de gran importancia el percibir que los docentes no muestran linealidad en la distribución de estas características.

En el caso de los directivos, es evaluación la variable que no logró ajustarse en ninguno de los grupos. La razón por la cual los valores no lograron el ajuste lineal puede tener relación con el resultado, pues al ser una variable que corresponde a las valoraciones sobre el docente, de todos los procesos, el único en el que los directivos tienen una percepción única para todos los docentes en este rubro por lo que la variaciones no asumen una línea ascendente o descendente.

Lo que muestran los resultados es que tanto las variables de alumnos como de los profesores en la autoevaluación tienen la tendencia a comportarse de manera homogénea cuando se les contrasta con los directivos. Por lo anterior es indudable el hecho de que alumnos y profesores tienen perspectivas muy similares en cuanto a la práctica docente, mientras que los directivos se encuentran en el extremo opuesto de la evaluación. A pesar de los cuestionamientos anteriores, lo que la teoría expone es que las evaluaciones por parte de los estudiantes pasaron a ser instrumentación de baja confiabilidad, debido a que los alumnos suelen mezclar la objetividad de las evaluaciones con cuestiones empáticas y recíprocas al trabajo del docente (Rueda y Díaz-Barriga, 2004), por lo cual es importante considerar la perspectiva del directivo como herramienta para fortalecer las debilidades que está presentando la evaluación docente y enfocarla efectivamente hacia la mejora continua.

### 4.3 Análisis de Clasificación por Conglomerados

El análisis clúster o por conglomerados es un conjunto de técnicas multivariantes utilizadas para clasificar a un conjunto de individuos en grupos homogéneos (Martínez, 2015). En análisis de la evaluación de los docentes a través de los resultados obtenidos en los modelos de heteroevaluación y autoevaluación, se llevó a cabo a través de conglomerados K medias para medir la distancia entre los casos y lograr clasificar a los profesores en grupos según su resultado. A pesar de que los resultados ya muestran cierta homogeneidad, la razón de clasificarlos fue para conocer cuántos sujetos eran capaces de colocarse en cada grupo dependiendo de cada perspectiva de evaluación.

La clasificación de los resultados de las evaluaciones a los docentes, tanto en la autoevaluación como en la perspectiva de estudiantes y directivos, se presenta en dos grupos:

Profesores con desempeño sobresaliente: sujetos cuyas puntuaciones fueron destacadas (en este caso como es una ponderación de siete puntos, resultados de entre 6.5 y 7).

Profesores con desempeño aceptable<sup>3</sup>: sujetos con puntuaciones sobre o apenas por debajo de la media de puntos (entre 6 y 4.5).

Primeramente se muestra el resultado de agrupación de los profesores desde la autoevaluación. Se describen los valores de agrupación en cada clúster, y los valores de F para diferenciar la variable que crea mayor rango de diferenciación entre los conglomerados.

---

<sup>3</sup> A pesar de que se encontraron profesores cuyos resultados de evaluación ponderan entre cuatro y cinco puntos, estos continúan colocándose dentro de un rango aceptable, ya que el mínimo es de uno pero no hay ningún sujeto que se encuentre en esa calificación y que podría considerarse como no aceptable.

Tabla 20.  
*Clústeres por puntuaciones medias, significancias y distancias en la Autoevaluación*

Dimensión	Conglomerado		F
	Desempeño sobresaliente (11)	Desempeño aceptable (11)	
Dedicación	6.27	6.43	2.53
Planeación	6.50	6.25	1.99
Competencias Docentes	6.10	5.69	6.50
Atención a estudiantes	6.03	5.85	1.73
Evaluación	6.08	5.19	30.17

En el caso de la autoevaluación, la variable que definió la clasificación de los 22 sujetos es la de evaluación con el valor de F más alto de 30.17, siendo esta también la única variable que resultó significativa al .000; el resto de las variables no mostraron significatividad.

Las distancias entre los centros de los conglomerados finales es de 1.035, lo que es un valor relativamente pequeño por lo que los puntos no se dispersan del centroide. En el caso de la autoevaluación ninguno de los valores superó las tres DS, solamente tres sujetos lograron una DS por encima del uno, siendo 1.20 el valor más alto.

Los profesores se organizaron en valores iguales en los conglomerados, 11 quedaron en el grupo desempeño aceptable y 11 en el grupo con desempeño sobresaliente. Las características de los sujetos de cada conglomerado se desarrollan a continuación:

Tabla 21.

*Características académicas de los profesores según su grupo de desempeño*

	Grupo 1 Desempeño Sobresaliente			Grupo 2 Desempeño aceptable		
Escuela	2 QUINTO	8 CREN	12 ENES	5 QUINTO	1 CREN	5 ENES
Materias	4 PEyA	3 LyT		4 PsicoPed		3 PEyA
	3 PP	1 Opt		2 LyT		2 PP
Edad	6 -45	5 45+		7 -45		4 45+
Formación Académica	100% Maestría			100% Maestría		

PEyA: Preparación para la Enseñanza y Aprendizaje  
PP: Práctica Profesional

PsicoPed: Psicopedagogía  
LyT: Lengua y Tecnología

Opt: Optativa

Se observa que en el grupo uno la mayoría de los profesores imparte materias relacionadas a la Enseñanza y Aprendizaje, mientras que en el grupo dos la mayoría de sujetos con desempeño no aceptable imparten materias relacionadas al área de la psicopedagogía. Solamente un sujeto es del sexo masculino, el resto de la población es del sexo femenino. En cuanto a la antigüedad, seis tenían entre 0 y 10 años de servicio en el magisterio, mientras que solamente cinco contaba con 11 o más años de antigüedad; a diferencia en cuanto a los años laborando en la escuela normal ya que siete cumplían con menos de diez años laborando en su escuela y cuatro con 11 años o más de servicio en la escuela normal. Por último, todos los profesores contaban con grado de maestría, lo cual no es excepcional ya que tanto la SEP como el SNTE facilitan a los profesores las oportunidades de cursar posgrados.

Al igual que con la autoevaluación los resultados de la evaluación a estudiantes fueron sometidos a un análisis clúster para conocer en su opinión en qué grupo de desempeño se encuentran sus profesores. Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 22.

*Ciústeres por puntuaciones medias, significancias y distancias en la Evaluación de estudiantes*

Dimensión	Conglomerado		F
	Desempeño Sobresaliente (498)	Desempeño aceptable (174)	
Dedicación	6.43	5.72	258.3
Planeación	6.60	5.99	190
Competencias Docentes	6.38	5.29	576.81
Atención a estudiantes	6.45	5.48	583.9
Evaluación	6.62	5.70	432.7

En la evaluación por parte de los estudiantes, las variables que definieron la clasificación de los grupos fueron atención a estudiantes y competencias docentes con valores de F de 583.9 y 576.1 respectivamente. A pesar de que la dispersión entre grupos es más amplia, la mayoría de los sujetos están colocados en el primer grupo de clasificación con 485 y solamente 187 con desempeño aceptable. En el caso de esta evaluación todas las dimensiones resultaron ser significativas al .000 y solamente ocho sujetos (poco menos del 2% de la población) mostraron puntuaciones que superan las tres DS, siendo 3.67 la más elevada.

Se observa a simple vista que los alumnos están tendiendo a ser más positivos a la hora de evaluar de manera sobresaliente a sus profesores, ya que las medias de las dimensiones que se muestran el grupo uno son entre .20 y .40 puntos más elevadas que en la autoevaluación; por el contrario tendieron a ser más rígidos en las evaluaciones al grupo dos, ya que todas las medias se mantienen siempre en cinco puntos y sí muestran ser más bajas que en la autoevaluación. Lo anterior se logra corroborar al observar las distancias entre los centros las cuales son de 1.96, casi dos puntos de distancia entre el grupo uno y dos.

Las características de los sujetos de cada conglomerado se desarrollan a continuación:

Tabla 23.  
*Perfil de los estudiantes según la distribución a sus profesores en cada grupo de desempeño*

	Grupo 1 Desempeño Sobresaliente			Grupo 2 Desempeño aceptable		
Total	72%			28%		
Escuela	48% ENES	28% CREN	24% QUINTO	38% ENES	26% CREN	36% QUINTO
Semestre	30% 1°		41% 3°	36% 1°		30% 3°
	18% 5°		11% 7°	26% 5°		8% 7°

Se observa en la tabla que el mayor porcentaje de la población estudiantil considera que sus profesores muestran un desempeño aceptable, en contra en 28% que los coloca como no aceptables. La mayoría del resultado del grupo uno pertenece a la ENES y en su mayoría cursaban entre el primer y tercer semestre. En cuanto al grupo dos, la mayor parte de la población se reparte entre ENES y QUINTO, y al igual que el grupo 1 el mayor porcentaje de población entre primer y tercer semestre.

Pareciera que los primeros semestres resultan ser más complacientes con el desempeño de los profesores, sin embargo, son más severos pues existe también un gran porcentaje que colocó a los docentes en desempeño aceptable, por lo cual los que podrían generar una diferencia entre los grupos de desempeño docente son los alumnos de los últimos semestres.

Por último, para los directivos (al igual que con la autoevaluación) debido al tamaño de la población se lograron clasificar a los profesores en dos grupos:

Tabla 24.

*Clústeres por puntuaciones medias, significancias y distancias en la Evaluación de Directivos*

Dimensión	Conglomerado		F
	Desempeño sobresaliente	Desempeño aceptable	
	(2)	(20)	
Dedicación	6.19	4.60	15.09
Planeación	6.37	4.50	18.60
Competencias Docentes	6.19	5.72	2.39
Atención a estudiantes y Evaluación*	5.77	4.43	7.74

Para el caso de estos conglomerados, son las variables de planeación y de dedicación las que definen los grupos con valores de F de 18.60 y 15.04 respectivamente y una significatividad de .001 para la primera y .000 para la segunda dimensión. Las distancias de los centroides son más grandes a comparación de la autoevaluación y la evaluación por parte de los estudiantes, pues en esta evaluación alcanzan los 2.83 puntos de distancia, lo cual no es extraordinario, puesto que en esta perspectiva las apreciaciones fueron más rígidas y más cercadas a un puntaje medio de la ponderación del instrumento.

Por último, se presentan a continuación las características de los sujetos de cada conglomerado:

Tabla 25.

*Características de los profesores de acuerdo a la perspectiva de directivos*

	Grupo 1 Desempeño Sobresaliente		Grupo 2 Desempeño Aceptable	
Total	2		20	
Escuela	2 ENES		10 ENES	5 CREN 5 QUINTO
Asignatura	2 PeyA		9 PP 3 PsicoPed	5 PEyA 3 LyT 2 OPT
Semestre	1 3°	1 7°	5 1° 4 5°	8 3° 5 7°

PEyA: Preparación para la Enseñanza y Aprendizaje

PP: Práctica Profesional

PsicoPed: Psicopedagogía

LyT: Lengua y Tecnología

Opt: Optativa

En el caso de los directivos el porcentaje cambió a comparación a autoevaluación y estudiantes. Solamente dos profesoras se encuentran en el grupo de desempeño aceptable, mientras que 20 muestran desempeño no aceptable. Al igual que las dos perspectivas anteriores, es el área de Preparación para la enseñanza y Aprendizaje en la que se desempeñan los profesores con desempeño aceptable; igualmente en el grupo, una de las docentes es de la escuela normal rural y el otro de la ENES, ambas menores de 45 años de edad y cuentan con 10 o menos años dentro del magisterio.

En cuanto al grupo dos, nueve de los profesores impartían asignaturas relacionadas a la práctica profesional, cinco relacionadas a la preparación para la enseñanza y el aprendizaje, tres sujetos del área de la psicopedagogía, tres relacionadas al lenguaje y la tecnología y dos impartía materias optativas. Ocho de los docentes eran impartían clases en tercer semestre, cinco en primero y cinco en séptimo y solamente cuatro impartía clases en quinto semestre. De igual manera 15 de los profesores tenían de cero a diez años de antigüedad en el magisterio y solamente 5 cumplían con 10 o más años de servicio.

A modo de síntesis, se observa que cada conglomerado presenta un patrón referente tanto al primer como el tercer semestre, que es donde se concentra la mayoría de sujetos que otorgó una evaluación con desempeño sobresaliente. Igualmente la ENES puntea siempre en el conglomerado de desempeño sobresaliente en los tres clúster, cuestión que se puede deber a su ubicación geográfica, ya que al estar ubicada en la capital del estado no solamente existe mayor competitividad entre su planta docente (lo cual obliga a los profesores a prepararse más), sino que también puede proveer a los maestros de mayores herramientas, cursos, actualizaciones, materiales, etc., para la mejora de la práctica docente y que esto a su vez pueda repercutir para obtener una mayor calificación, situación que muy difícilmente se puede presentar en las otras dos escuelas ya que una se encuentra en una zona urbana menos desarrollada y otra en zona rural. Sin embargo, en la ENES, de los 60 docentes registrados frente a grupo, únicamente 19 son profesores de Tiempo Completo (TC), mientras que el CREN cuenta con 25 y el QUINTO con 18, lo cual indica que el número de

tiempos completos en la institución no es factor relevante para el resultado de la evaluación, pues la ENES no posee el número más alto de TC y aun así sus profesores lograron altos puntajes en la evaluación, cuestión que es importante resaltar pues se podría pensar que a mayor número de docentes TC, mayor es el grado de dedicación y por tanto mejora la práctica docente.

Por último, Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje es el trayecto formativo (Anexo 7) que permitió que los conglomerados se colocaran siempre en evaluación sobresaliente, esto puede deberse a que las asignaturas desglosadas en este bloque son en su mayoría prácticas y están relacionadas a la enseñanza y aprendizaje de todas las materias que, una vez egresados, impartirán en su labor como docentes de educación básica, por lo cual los estudiantes prestan atención a su desarrollo. Lo anterior permite mayor libertad en cuanto al perfeccionamiento de competencias y esto puede repercutir en los procesos de evaluación.

Por otro lado las materias relacionadas a los trayectos formativos (ver anexo X) de Lengua y Tecnología y Psicopedagogía tienen en su mayoría profesores en el grupo de Desempeño Aceptable, lo cual se puede deber a dos cuestiones. En primer lugar, las materias de Psicopedagogía presentan, en su mayoría, alto contenido teórico e histórico, lo cual puede resultar monótono para los estudiantes a grado de afectar la evaluación docente. Lengua y Tecnología por su parte incluye dos materias: TIC's, la cual implica más práctica frente a la computadora que frente al docente, la segunda es inglés (que es una nueva adición del plan de estudios 2012), asignatura que los estudiantes no están encontrando relevante con su formación docente, por lo cual se le toma poca importancia.

En otro tenor, para la autoevaluación y la gestión, la variable planeación fue la que arrojó medias más elevadas para ambos conglomerados, la razón se explicó anteriormente y se debe a las oportunidades que tienen los profesores de desarrollar esta competencia al inicio del ciclo escolar en los Talleres de Actualización, misma que es supervisada por sus directivos, lo que hace reconocer esa característica a la hora de ser evaluada. Por parte de los estudiantes, en el clúster de desempeño sobresaliente a los profesores evaluación es la media más elevada y esto abre un tema a discusión que forma parte de las

hipótesis estructuradas en el problema de estudio. Se ha demostrado que para los estudiantes es sumamente importante la manera en que están siendo evaluados, lo cual quiere decir que si reciben una calificación positiva estos son capaces de evaluar de forma recíproca a los docentes (aplican un principio de empatía); lo que se observó en los indicadores de la investigación es que los estudiantes normalistas muestran promedios por encima del ochenta a la hora de egresar, por lo cual se puede hablar de una trayectoria escolar bastante exitosa.

Tabla 26.  
*Distribución de alumnos por calificación promedio y semestre*<sup>4</sup>

Promedio	Porcentaje de alumnos por semestre			
	1er	3ero	5to	7mo
90-100	31%	62%	93%	88%
80-90	29%	51%	12%	8%
70-80	7%	4%	2%	1%

Se observa entonces que el semestre donde se presentan promedios más bajos en calificación de 90 a 100 y de 80 a 90 es en primer semestre, grupos que mostraron también ser más duros a la hora de evaluar a los docentes. Se observa también que mientras más avanzado este el alumno en la escuela, mayor será la calificación que obtenga en el semestre, pues del 31% que entraba en el grupo de 90 a 100 de promedio en primer semestre, se eleva a un 88% en séptimo, los promedios de 80 a 90 se reducen de 8% el primer semestre a 1% en 7mo, y el promedio de 70 a 80 para el séptimo semestre es casi nulo al reducirse al 1%. Lo anterior tuvo un efecto en los conglomerados, ya que fueron los alumnos de quinto y séptimo los que ayudaron a colocar a los profesores en el clúster de desempeño sobresaliente. Se hace entonces evidente la noción de que sí los estudiantes están obteniendo de manera constante calificaciones positivas, empleen el mismo método de valoración hacia sus profesores.

<sup>4</sup> Datos obtenidos del concentrado de calificaciones parciales de la Licenciatura de Educación Primaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ENES) ciclo escolar 2015-1.

## **CAPITULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

Con base en los resultados obtenidos se puede observar que son dos las categorías donde se tienden a una sobrevaluación al docente, esto es en las medidas de autoevaluación y la evaluación de los estudiantes de la heteroevaluación. En el caso de la autoevaluación se entienden estos resultados, pues es el mismo profesor quien se asigna una calificación, y debido a las nuevas tendencias de evaluación docente los profesores buscan aprobar como buenos profesores, así como lo afirman Simari y Toreiro (2009), que el asignarse una alta puntuación deja ver en el profesor una crítica autocomplaciente, condescendiente y superficial, que apunta más a la aprobación que a la investigación sobre la práctica. Debido a las nuevas políticas evaluativas en México, los profesores tienden a mostrarse difíciles para ser evaluados, pues no quieren que se descubran fallas en sus prácticas, por lo cual Díaz (2007) dice que la autoevaluación es una tarea arriesgada, pues tiende a ser sesgada, incompleta o inadecuada en cuanto a sus resultados, por lo cual termina siendo poco funcional.

En el caso de la evaluación por parte de los estudiantes, son muchas las variantes que pueden influir en que estos sobrevaluen a sus profesores. En primer lugar, al igual que los profesores, los estudiantes tienen que cumplir con muchas otras cuestiones académicas que les impiden enfocarse en la evaluación al profesor (Márquez y Márquez, 2015), en el caso de las normales mientras más alto sea el semestre que cursan, mayor será la carga de responsabilidades que lleven los estudiantes debido a la práctica docente. Otras de las razones por las cuales se puede presentar sobrevaluación por parte de los estudiantes, y es probablemente una razón de fuerza en las escuelas normales, son las cuestiones afectivas hacia los profesores, tal como lo mencionan Madueño, Márquez, Valdés, y Castro (2009), también por cuestiones empáticas como por la evaluación que el profesor asigna al educando (Rueda y Díaz-Barriga, 2004). Una de las variables afectivas es la edad, la mayoría de los profesores son jóvenes y tienden a mostrar mayor empatía hacia sus estudiantes a diferencia de los profesores mayores, tal como lo indican Backhoff, Monroy, Peón, Sánchez y Tanamachi (2005), ya que los profesores mayores presentan una falta de interés en el uso de tecnología y

actualización, lo cual desmotiva a los estudiantes en las clases. Otra cuestión afectiva es el semestre que los estudiantes cursan, ya que a mayor grado más grande será la convivencia con los profesores. La mayoría de los estudiantes cursaban entre tercer y séptimo semestre. Están también las materias que imparten los profesores, ya que los sujetos con más altos índices de evaluación imparten materias relacionadas con la práctica docente de los estudiantes y eso los obliga a compartir experiencias personales con los profesores, a diferencia de los profesores que imparten materias relacionadas al lenguaje y tecnología donde la empatía hacia los alumnos es menor.

A continuación los resultados de los gestores son, para efectos de la investigación, los que más se acercan a un modelo ideal de evaluación, ya que los puntajes son más variables y se puede dar una opinión más objetiva hacia la labor del profesor. Es muy difícil que los directivos se involucren en cuestiones afectivas al momento de evaluar, si bien es cierto que si pueden demostrar una relación afectiva con los profesores, no la dejan ver en cuestiones académicas y administrativas. Lo anterior, menciona González (2013), porque los directivos tienen, aparte de todos los procesos académicos y administrativos, la responsabilidad de gestionar el desarrollo de la acción educativa de su institución en aras de lograr la excelencia; por lo mismo para los directivos sí son importantes los resultados de las evaluaciones de sus profesores y hacer uso de ellas en mayor medida para poder realizar mejoras profesionales e institucionales y en menor proporción los resultados se relacionan con la rendición de cuentas o con la planeación (Áviles y Cisneros, 2009).

Lo que se observó de la evaluación por parte de los directivos fue que solamente fueron dos los sujetos que se colocaron como sobreevaluadores, el resto utilizó escalas de puntuaciones de cuatro y cinco (más acordes a la media), por lo cual es importante considerar los instrumentos de evaluación por parte de los directivos como una medida de evaluación constante para la mejora del profesorado, ya que la evaluación docente cumplirá con los estándares educativos si los directores escolares son responsables de ejercer liderazgo pedagógico y se

enfocan en la mejora de la calidad de la educación que se imparte en sus escuelas en las escuelas (INEE, 2014).

Es necesario hacer la aclaración de que la discusión de los resultados no busca desmoralizar el acto de evaluación docente por ninguno de los actores participantes, al contrario, busca dar cuenta de la realidad de la evaluación para que los sujetos puedan ver la tendencia evaluativa que presentan y puedan hacer cambios en aras de mejorar la educación que imparten. Por lo mismo se utilizaron otras técnicas de evaluación por agentes externos como la observación y la entrevista para dar cuenta precisamente de la discusión realizada anteriormente. Estos dos instrumentos difieren en gran medida de lo que el profesor describe sobre su práctica docente. Se presentan variables que en el caso de la autoevaluación, la entrevista y la observación concuerdan en altas puntuaciones, tal es el caso de la variable planeación y atención con el estudiante, donde los resultados coinciden en las evaluaciones realizadas desde todas las perspectivas, por lo cual se puede concluir que esas no son categorías sobrevaluadas. Sin embargo, el resto de las variables (dedicación, competencias docentes y evaluación) en la autoevaluación están completamente sesgadas al grupo con los puntajes positivos, cuando se toman las evaluaciones de los alumnos el número de sujetos en el grupo sobrevaluado baja un poco, pero cuando se compara con la observación y la evaluación de los directivos se observa entonces cómo los profesores y gran parte de los alumnos están sobrevaluando la competencia.

La evaluación docente es hoy en día una herramienta con la que se pretende mejorar la calidad docente, es por ello que los profesores deben participar en los procesos de evaluación de su práctica docente.

Es evidente en los resultados las diferencias entre la mirada del profesor a, la de los alumnos, a la de los externos y a la del director, sobre todo al analizar las correlaciones entre las perspectivas. En primer lugar los altos resultados del profesor en la medida de autoevaluación hacen ver que estos necesitan realizar de manera objetiva la autocrítica para su práctica y dejar de temer a las políticas evaluativas que están generándose por las nuevas reformas en educación, ya que si se busca evaluar para aprobar en vez de evaluar para mejorar, nunca se logrará

una mejora efectiva. Así mismo, los profesores no deben cerrarse a la crítica de compañeros y directivos sobre la práctica, ya que los resultados muestran que son esas visiones las que pueden llevar a la mejora, pues muchas veces “las concepciones pedagógicas personales, adquiridas de forma natural y no reflexiva de las propias experiencias escolares, suponen un obstáculo para la formación y el cambio didáctico del profesorado” (Mellado, 2001:22).

En segundo lugar, en los resultados se observó la tendencia de los estudiantes de evaluar positivamente a los profesores al colocar a la mayoría de los maestros entre los grupos de sobreevaluado y altamente evaluado, por lo cual se debe insistir con estos sobre la importancia de evaluar al profesorado de forma objetiva, para la mejora no solo del profesor sino también de la formación de los alumnos como docentes. Es difícil lograr que los alumnos dejen de desarrollar relaciones afectivas hacia sus profesores, sobre todo en las escuelas normales debido a la tradición y prácticas que muestran las instituciones (Mungarro, 2009), pero sí se puede hacer algo para que los estudiantes evalúen de manera objetiva.

En tercer lugar la visión del director es algo a lo que se recurre muy poco en un proceso de evaluación en las instituciones normalistas, sin embargo se demostró en los resultados que es de suma importancia, ya que estos aportan una visión distinta a profesores y acerca de la práctica, y enriquecen en gran medida el proceso de evaluación.

Lo que se demostró no solo en los resultados de las medidas de evaluación, sino también en la observación en el aula, es la ejecución de la práctica docente en sí, ya que se presentaron problemas en el desarrollo, estructura, presentación, discusión, explicación de la clase y esto no solo de los profesores moderadamente evaluados, sino también de los sobrevaluados, lo que muestra que los profesores necesitan de constante actualización en cuanto a su labor. Existen autores que proponen modelos de reforzamiento al profesorado como Porlán y Rivero (1998), quienes colocan a los profesores en un punto de partida que supone el modelo didáctico tradicional, para que posteriormente logren superar obstáculos del modelo para lograr colocarse después en un nivel intermedio (modelo didáctico de transición) y por último lograr, a través de la

actualización, colocarse con un conocimiento profesional deseable (modelo didácticos alternativos). Otros autores como Valcárcel y Sánchez (2000) proponen niveles progresivos: ciencias: un primer nivel en el que se incida en la motivación, dinamización, cuestionamiento y modelización a través de los estudios de casos; un segundo nivel con una mayor implicación en el desarrollo curricular y en la investigación educativa; y un tercer nivel de consolidación con participación en proyectos colaborativos de investigación e innovación. La finalidad del modelo es ayudar al profesor a reflexionar sobre sus propios conocimientos y su propia práctica.

Es importante para las escuelas normales considerar modelos como el presentado en esta investigación para la mejora de la práctica docente de sus profesores, pues el estado en que se encuentran las instituciones de educación normal actualmente no es óptimo (a nivel nacional y a nivel estado), lo cual no solamente se mostró en el resultado de las evaluaciones de los modelos, sino también en los indicadores, puesto a que sus egresados no cumplen con el perfil de egreso ni con el perfil dictado por la Reforma Integran de Educación Básica. Las escuelas normales actualmente están siendo foco para muchos investigadores debido al estado actual en el que se encuentran, por lo cual es momento para que estas instituciones comiencen a tomar las herramientas necesarias para mejorar la calidad de la educación que imparten.

## 5.1 Recomendaciones

Por último, las recomendaciones que se hacen para mejorar la práctica docente y los procesos de evaluación en las escuelas normales son: primeramente tomar los resultados de las evaluaciones de los profesores y entablar con ellos propuestas de mejora y actualización, ya que son fundamentales para comenzar con el proceso de mejora continua. En segundo lugar, plantear a los profesores que los procesos de autoevaluación son más que un proceso de aprobación del trabajo docente, por lo cual deben hacerse de manera objetiva. Es importante hacer énfasis al profesor en la evaluación desde

un sentido para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes y no verla como un proceso castigador, sistemático y sumativo (INEE, 2014).

Por último, es de suma importancia la visión de los directivos dentro de los procesos evaluativos de los profesores, ya que estos manifiestan gran interés en el desarrollo de su planta docente para lograr la excelencia institucional (González, 2013). La evaluación de los directivos resulta una fuente confiable y objetiva de evaluación al ser actores que se preocupan más por cuestiones formativas que sumarias, al contrario de lo que puedan creer los profesores evaluados, por lo cual es recomendable incluirla en los procesos evaluativos de las escuelas normales. De igual manera, apoyarse en instrumentos no solamente de corte cuantitativo sino también cualitativo, pues aportan información mucho más completa y detallada de lo que se requiere evaluar e implica cuestiones que numéricamente no son posibles expresar.

Las escuelas normales tienen aún un largo camino que recorrer en materia evaluativa, necesitan poner énfasis en qué están pidiendo de sus profesores y cómo los están evaluando, tanto por parte de cada institución como por parte el Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (Ifodes), quien es el encargado oficial de evaluar a los profesores normalistas semestre a semestre. La educación normal debe mejorar, por lo cual deben hacer énfasis en la mejora de la calidad de su educación para que sus egresados puedan lograr altos puntajes en los exámenes de otorgamiento de plazas y consigan colocar a la docencia nuevamente como una profesión de excelencia y calidad que se está perdiendo. Es un problema que afecta a la formación de profesores no solo a nivel estatal sino a nivel nacional, en palabras del mismo Instituto Nacional de Evaluación Educativa: “Quizá debido a las condiciones en que trabajan las escuelas normales, y a juzgar por los bajos resultados de los exámenes que hasta hace poco se aplicaban a mitad y término de la carrera, la formación que ofrecen deja mucho que desear. Porcentajes muy cercanos o superiores a la mitad de los alumnos obtienen resultados insuficientes en estos exámenes, lo que indica que no están siendo adecuadamente preparados para ejercer la docencia” (2015, p.p.6). Lo anterior se puede corregir desde la formación inicial del candidato a profesor, los

formadores necesitan ser objetivos con la calificación que otorgan a los alumnos y con la que se otorgan ellos mismo al momento de la autoevaluación, así los estudiantes adoptaran esas rutinas evaluativas para mejorar la práctica de los profesores, lo cual en conjunto con la evaluación por los directivos, ayudará a la mejora de la práctica docente lo cual se reflejará en los futuros profesores de educación básica en México y, consecuentemente, en los alumnos de educación básica del país.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arbesú, M. y Argumedo, G. (2010) El Uso del Portafolio como Recurso para Evaluar la Docencia Universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e*. Disponible en: [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art10.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art10.pdf)
- Arbesú, Leredo, y Monroy (2011) Alternativas Innovadoras en la Evaluación de la Docencia. *Revista de la Educación Superior Número 127*. Publicaciones ANUIES. Extraído de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Revista127\\_S3A8ES%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Revista127_S3A8ES%20(1).pdf)
- Arbesú y Rueda (2003) La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro*, abril, 56-64. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003606>
- Arce, J. (2010) Fines y Modalidades de la Evaluación Docente en el Nivel Superior en México. *Revista Digital Universitaria, vol. 11, número 6*. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num6/art60/art60.pdf>
- Avilés y Cisneros (2009) Conceptos, Tipos y usos de la Evaluación para los Directivos de la UADY en *COMIE (2009, Veracruz, México) Memorias v10*. México, D.F, 2009. Extraído de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/1825-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1825-F.pdf)
- Backhoff, E, Monroy L, Peón M, Sánchez A. & Tanamachi M. (2005). Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale): nueva generación de pruebas nacionales. *Colección Cuadernos de Investigación, (17)*.
- Barber, L. (1997) Autoevaluación. En Millman, J. y Darling-Hammond, L., *Manual para la Evaluación del Profesorado*. Madrid: la Muralla.
- Barragán (2013) El PROMEP y las Escuelas Normales. *Observatorio Académico Universitario. Universidad Autónoma de Baja California*. Disponible en: <http://redacademica.net/observatorio-academico/2013/04/03/el-promep-y-las-escuelas-normales/>
- Barrera, I., Myers, R. (2011) Estándares y Evaluación Docente en México: el Estado del Debate. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. Chile. Extraído de:

<http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/PREAL59EstandaresYevaluacionDocenteEnMexico.pdf>

Brunner, J. (2006) Docentes: Evaluación y Superación. *Evaluación Docente en la Prensa Nacional. Observatorio Chileno de Políticas Educativas*. Santiago de Chile, pp. 5. Disponible en: [http://www.opech.cl/prensa/tematicas\\_2006/eval\\_doc/06-04-EVALUACION%20DOCENTE%20-informe%20de%20prensa%20OPECH-%20abril%202006.pdf](http://www.opech.cl/prensa/tematicas_2006/eval_doc/06-04-EVALUACION%20DOCENTE%20-informe%20de%20prensa%20OPECH-%20abril%202006.pdf)

Bufi, S. (2003) *La evaluación de la Docencia Universitaria en Lenguas Extranjeras en De la Llata, Y. (2012) Evaluación de la Docencia en la Escuela Nacional Preparatoria: un Estudio de Caso*. La evaluación Educativa: Análisis de sus Prácticas. UNAM. México, D.F. pp. 117

Casanova (1998) *La Evaluación Educativa. Escuela Básica*. Muralla-SEP. México D.F. p.p. 99. Disponible en: <http://ed.dgespe.sep.gob.mx/materiales/primaria/competencias.didacticas/la.evalucion.educativa.educacion.basica.pdf>

Daoud, A. (2007) Propuesta de Autoevaluación Docente. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales Vol. 4(9)*. Recuperado de: <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/040409/A3mar2007.pdf>

De Garay Sanchez (2007) *Informe Final de la evaluación del Modelo de Términos de Referencia (TR1) del "Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas 2007"*. Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. CONEVAL. p.p 143-153. Extraído de: [http://www.coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/Consistencia/2007\\_2008/SEP/Programa%20de%20Mejoramiento%20Institucional%20de%20las%20Escuelas%20Normales%20P%C3%BAblicas.pdf](http://www.coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/Consistencia/2007_2008/SEP/Programa%20de%20Mejoramiento%20Institucional%20de%20las%20Escuelas%20Normales%20P%C3%BAblicas.pdf)

De la Garza, J (2013) La Evaluación de Programas Educativos del Nivel Superior en México. *Perfiles Educativos vol. XXXV, número especial 2013*. IISUE, México, pp. 33.

De la Garza, Y (2012) *La Evaluación: su impacto en las Prácticas*. La evaluación Educativa: Análisis de sus Prácticas. UNAM. México, D.F. pp. 121-145

De la Llata, Y. (2012) *Evaluación de la Docencia en la Escuela Nacional Preparatoria: un Estudio de Caso*. La evaluación Educativa: Análisis de sus Prácticas. UNAM. México, D.F. pp. 117

Delgadillo (2010) “*Evaluación de la calidad total en el desempeño profesional de docentes egresados de diversas universidades e institutos superiores pedagógicos en los últimos 10 años*”. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Mayor De San Marcos, Lima, Perú. Disponible en:

[http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2421/1/candia\\_dn.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2421/1/candia_dn.pdf)

Díaz, F. (2002) *Didáctica y Currículo: Un Enfoque Constructivista*. Universidad de Castilla- La Mancha. España, pp. 395-412. Disponible en:

<http://books.google.com.mx/books?id=Xrupzjit1hkC&pg=PA5&lpg=PA5&dq=diaz+alcaraz+2002&source=bl&ots=III8Ss4S5T&sig=CZ-guSOFG6pVsJmQlppkqUTRWes&hl=es-419&sa=X&ei=q09ZUOWCpaqyASCo4CIBA&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=diaz%20alcaraz%202002&f=false>

Díaz (2007) *Modelo Para Autoevaluar La Práctica Docente De Los Maestros*. Wolters Kluwer España, S.A. España. Disponible en:

<http://www.decsc.mx/paccocsa/Modelo%20para%20Autoevaluar%20la%20Practica%20Docente.pdf>

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, 2011) *Reforma Curricular de la Educación Normal*. DGESPE. México. Disponible en:

[http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/antecedentes](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/antecedentes)

Ducoing, P. (2004) Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol. 6, núm. 6, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Colombia. pp. 43-52. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/869/86900604.pdf>

Elizarrarás, S. (2015) Expectativas sobre la Evaluación del Desempeño Docente: La Meritocracia en Retrospectiva y Prospectiva. *Revista Electrónica de la Red*

*Durango de Investigadores Educativos A.C Vol 7. Núm 12. Enero- Junio (2015)*  
Durango, México. p. p 115-122.

Fernández, J., Mateo , M. A. & Muñiz , J. (1996). Valoración por parte del profesorado de la evaluación docente realizada por los alumnos. *Psicothema*, 8(1) 167-172.  
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72780113>

Fernández, Pérez, Peña y Mercado (2010) Concepciones sobre la Enseñanza del Profesorado y sus Actuaciones en Clases de Ciencias Naturales de Educación Secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 16, Núm. 49*, pp. 571-596.

Fuentes-Medina, M., Herrero, J. (1999) Evaluación Docente: Hacia una Fundamentación de la Autotevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 1999. Disponible en: [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224341555.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341555.pdf)

Girbau, R. M., Rodríguez, A. (1994): Evaluación, tutoría y orientación. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 183, pp. 58-60. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/viewFile/75858/96453>

Glassick, C., Taylor, M., Maeroff, G. (2003) *La valoración del trabajo académico. Un proyecto de Ernest L. Boyer, Fundación Carnegie para el Mejoramiento de la Enseñanza*. ANUIES. Primera edición en español. México, D. F. pp. 68-70.

González (2013) *Liderazgo del Director para el Desempeño Laboral de los Docentes en la U.E.E. José Tadeo Monagas*. Tesis de Especialidad. Universidad Santa Maria de Canato de Postgrado y Extensión. Zulia, Venezuela. Disponible en: <http://www.gestiopolis.com/liderazgo-director-desempeno-laboral-docentes-ente-educativo-venezolano/>

Gutiérrez, C. (2006) El Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales en el Gobierno del Cambio. *Reencuentro* núm. 45. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004506>

Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (2011). *Secretaría general académica concentrado estadístico ciclo escolar 2010-2011*.

Extraído:[http://issuu.com/ifodesagendaacademica/docs/estadistica\\_ifodes?mode=embed&layout=http%3A//skin.issuu.com/v/light/layout.xml&showFlipBtn=true](http://issuu.com/ifodesagendaacademica/docs/estadistica_ifodes?mode=embed&layout=http%3A//skin.issuu.com/v/light/layout.xml&showFlipBtn=true)

Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (2013) *Estadística del Examen Nacional de Plazas Docentes 2013-2014*. IFODES. Sonora, México.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014) *Los Docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994) *The Program Evaluation Standards: How to Assess Evaluation of Educational Programs*. SAGE Publications. California, USA. Disponible en: [http://books.google.com.mx/books?id=7lgxKmrcvNwC&printsec=frontcover&dq=joint+committee+of+standards+for+educational+evaluation&hl=es419&sa=X&ei=Hz0qU7CIB8\\_voASn8ILwBQ&ved=0CDEQ6AEwAA#v=onepage&q=joint%20committee%20of%20standards%20for%20educational%20evaluation&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=7lgxKmrcvNwC&printsec=frontcover&dq=joint+committee+of+standards+for+educational+evaluation&hl=es419&sa=X&ei=Hz0qU7CIB8_voASn8ILwBQ&ved=0CDEQ6AEwAA#v=onepage&q=joint%20committee%20of%20standards%20for%20educational%20evaluation&f=false)

Juárez (2010) Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación. *Curso de Formación Pedagógica para Profesionales 2010*. Evaluación de los Aprendizajes (Seminario). Disponible en: <https://docs.google.com/presentation/d/1ivrrv5NZSJOsL3v3KwQYFXVFImlRLvToZTQC2KOx113E/embed?slide=id.i0>

Letelier, M., Toro, C., Backhouse, P., Grünwald, I. (2007) Un Modelo de Sistema Institucional de Aseguramiento de la Calidad. *Acreditación y Dirección Estratégica para la Calidad en las Universidades CAP IV*. P.p. 143- 169

Márquez y Márquez (2015) La Evaluación del Desempeño Docente desde la Perspectiva del Estudiante. En: *SOMECE (2015, México D.F) Memorias*. México, D.F, p.p. 7- 9. Extraído de: <http://somece2015.unam.mx/MEMORIA/54.pdf>

Marsh, H. & Overall, J. (1980). Validity of students evaluations of teaching effectiveness: cognitive and affective criteria. *Journal of Educational Psychology*, 72(4), 468-475.

Martínez Romo (2009) *Posgrado, PROMEP y académicos en la internalización de la educación superior: 1970-2008* en: Velázquez, H., Reyes, B., González, L (2011) *Diagnóstico de la Producción Académica en las Escuelas Normales del Estado de México. Los Investigadores Educativos del Valle de Toluca en el Marco de PROMEP*. Ponencia. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Nuevo

León. p.p: 9, 10. Extraído de:

[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_11/0126.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0126.pdf)

Montoya, G. (2013) *Evaluación de las prácticas de enseñanza en Escuelas Normales a partir de la opinión de los estudiantes*. Universidad de Sonora. Tesis de Maestría. Hermosillo, Sonora.

Morey, A. (2001) La Evaluación Formativa en la Educación Secundaria Obligatoria. *Educación y Cultura*. 14: 183-200. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/viewFile/75858/96453>

OCDE (2010) *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la Calidad de la Educación de las Escuelas Mexicanas*. Resúmenes Ejecutivos. OCDE. Disponible en: [www.oecd.org/edu/calidadeducativa](http://www.oecd.org/edu/calidadeducativa)

Overall, J. & Marsh, H. (1977). *The relationship between students evaluations of faculty and instructional improvement*. University of California. Los Angeles (ERIC Document Reproduction Service nº 138165).

Peterson, K. (2000). *Student reports. Teacher evaluation*. Corwin Press. California, USA, pp. 103-120.

Ramírez Rosales, V. (2010) El normalismo: Proyectos, Procesos Institucionales y Actores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Núm 2. Vol 1. Extraído de: <http://ries.universia.net/index.php/ries>

Ramsden, P. (1992) *Learning to Teach in Higher Education* en Morales Vallejo, P. (2009) *Ser Profesor: una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 41-98. Recuperado de: [http://innovacioneducativa.upm.es/inece\\_09/Evaluacionformativa.pdf](http://innovacioneducativa.upm.es/inece_09/Evaluacionformativa.pdf)

Reyes, A. (2004) *Administración de Empresas: Teoría y Práctica*. Editorial Limusa. México p.p 13.

Reyes, M (2013) *La práctica docente reflexiva en las Escuelas Normales. La Escuela Normal, una mirada desde el otro*. IISUE UNAM. México, D.F. P.p 223-265. Disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/libros/wp-content/uploads/2014/10/La-Escuela-Normal.pdf>

- Ríos, D. (2007) Sentido, criterios y utilidades de la evaluación del aprendizaje basado en problemas. *Revista Educación Media Superior*; 21(3). Disponible en: [http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol21\\_3\\_07/ems04307.html](http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol21_3_07/ems04307.html)
- Rodríguez, G., Gil J., García, E. (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa. Segunda Edición*. Ediciones Aljibe, Málaga, pp. 150.
- Rueda, M. (2004) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*. Memorias ANUIES.
- Rueda, M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2) 2-10
- Rueda, M. (2008) La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Extraído de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v10nspe/v10nspea2.pdf>
- Sarmiento, A. (2005) Evaluación, Autoevaluación y Coevaluación de los Profesores Universitarios. Mitos y creencias. *Revista Docencia Universitaria. Vol. 5, núm 1*. Disponible en: <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/search/titles?searchPage=4>
- Schmelkes, S. (1994) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Proyecto Multinacional de Educación Básica. OEA/OAS, Colección INTERAMER. México. Recuperado de: <http://www.ctascon.com/Hacia%20una%20mejor%20calidad%20de%20las%20Escuelas.pdf>
- SEP (2003) *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales (Elementos para la reflexión y el análisis)*. Secretaría de Educación Básica y Normal. SEP: México, D.F.
- SEP (2004) *El Seguimiento y la Evaluación de las Prácticas Docentes: Una Estrategia para la Reflexión y la Mejora en las Escuelas Normales*. México, D.F. Disponible en: [http://www.enesonora.edu.mx/a\\_pdf\\_1/seguimiento.pdf](http://www.enesonora.edu.mx/a_pdf_1/seguimiento.pdf)
- SEP (2010) *Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) Resumen Ejecutivo*. Extraído de: [http://promep.sep.gob.mx/Evaluacion\\_externa/F1.pdf](http://promep.sep.gob.mx/Evaluacion_externa/F1.pdf)
- SEP (2011) Proyecto: Reforma Curricular Para Educación Normal (Preescolar Y Primaria): Propuesta de Perfil de Egreso. Secretaría de Educación Pública.

México, D.F. disponible en:

[http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gten/acuerdos/subcomisiones/RC/17-19Ene2011/material/doc\\_perfil\\_ene2011.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gten/acuerdos/subcomisiones/RC/17-19Ene2011/material/doc_perfil_ene2011.pdf)

SEP (2012) *Perfil de Egreso: Los rasgos deseables del nuevo maestro*. DGESPE.

Extraído de: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/lepri/perfil\\_egreso](http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/lepri/perfil_egreso)

SEP (2013) *Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas 2013 (ProMIN)* extraído de:

[http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/pefen/6.0/reglas\\_operacion\\_2013\\_PRO\\_MIN.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/pefen/6.0/reglas_operacion_2013_PRO_MIN.pdf)

SEP- INEE (2014) *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*. SEP. México, D.F. p.p. 105. Disponible en:

[http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/C/231/P1C231\\_10E10.pdf](http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub//P1/C/231/P1C231_10E10.pdf)

Simari y Toreiro (2009) Autoevaluación docente. Un momento para reflexionar sobre nuestra práctica. *Portal Educar. Debates*. Argentina. Disponible en:

<http://portal.educ.ar/debates/eid/docentes hoy/evaluacion/autoevaluacion-docente-un-mome.php>

Smitter, Y. (2008) *Lineamientos para la autoevaluación del desempeño docente en las funciones de docencia, investigación y extensión en el Instituto Pedagógico de miranda "José Manuel Siso Martínez"*. Investigación y Postgrado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. P.p. 281-298. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65811489013>

Solabarrieta, J. (1996) Modelos de evaluación del profesor. En Fuentes-Medina, M., Herrero, J, 1999. *Evaluación Docente: Hacia una Fundamentación de la Autotevaluación*.

Theall, M., Franklin, J. (2000) *Creating a Responsive Student Ratings Systems to Improve Evaluation Practice*. New Directios for Teaching al Learning, 2000: 95–107

UNESCO (2009) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. UNESCO. París, Francia. Extraído de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>

- Universidad de Sonora (2011) Diagnóstico sobre la Evaluación del Desempeño Docente en la Universidad de Sonora. *Red de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia*. Extraído de: <http://iide.ens.uabc.mx/ried/mnacional/files/2011/03/iiensuson.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional (2012) *Modelo para Evaluar la Formación y Desempeño Docente de Egresados de Instituciones de Educación Normal en México*. CIMAT. Aguascalientes.
- Valdés (2000, mayo) *Evaluación del Desempeño Docente*. Ponencia en Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente: OIE. Ciudad de México. Disponible en: <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>
- Velázquez, H., Reyes, B., González, L (2011) *Diagnóstico de la Producción Académica en las Escuelas Normales del Estado de México. Los Investigadores Educativos del Valle de Toluca en el Marco de PROMEP*. Ponencia. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Nuevo León. p.p: 9, 10. Extraído de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_11/0126.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0126.pdf)
- Vera, Fierros, Peña (2014) *Medida De Gestión Directiva para Educación Media Superior. La Red Durango De Investigadores Educativos, A. C.* Disponible en: <http://redie.mx/>
- Vera, Rodríguez, Medina, y Gerardo (2012). Diseño y evaluación de una medida de práctica docente para educación superior. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 14(2), 165-178
- Vera y Rodríguez (2007) Evaluación de la Práctica Docente en Escuelas Urbanas de Educación Primaria en Sonora. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. VOL. 12, NÚM. 35, PP. 1129-1151. Extraído de: <http://www.ciad.mx/archivos/desarrollo/publicaciones/PUBLICACIONES/Produccion%20Academica/Articulos/2007/138.pdf>
- Zambrano, Meda, Lara, (2005) Evaluación de Profesores Universitarios por parte de los Alumnos Mediante el Cuestionario de Evaluación de Desempeño Docente (CEDED). *Revista de Educación y Desarrollo*, 4. Octubre-diciembre. Disponible en: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/4/004\\_Zambrano.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/4/004_Zambrano.pdf)

## ANEXOS

### ANEXO 1. Contratación del profesorado

Perfil	Categoría	Experiencia Profesional	Experiencia académica
Profesor de Enseñanza Superior e Investigador en el Sistema de Educación Normal.	1. ASISTENTE:		
	a) Asistente "A"	a) Tener un año como Profesor de Enseñanza Superior Titular "C"	a) Ser titulado de una Escuela Normal Superior Federal, Estatal o de UPN; acreditar cursos de superación profesional relacionados con su especialidad en instituciones de alto nivel académico; haber dirigido, realizado y publicado investigaciones pedagógicas, en beneficio del Sistema Educativo Nacional. Aprobar examen de oposición.
	b) Asistente "B"	b) Tener un año como Profesor de Enseñanza Superior e Investigador. Asistente "A".	b) Ser titulado de una Escuela Normal Superior Federal, Estatal o de UPN; acreditar cursos de superación profesional relacionados con su especialidad en instituciones de alto nivel académico; haber dirigido y realizado más de una investigación pedagógica en beneficio del Sistema Educativo Nacional; aprobar examen de oposición.
	c) Asistente "C"	c) Tener un año como Profesor de Enseñanza Superior de Investigador. Asistente "B"	c) Ser titulado de una Escuela Normal Superior Federal, Estatal o de UPN; acreditar cursos de superación profesional relacionados con su especialidad en instituciones de alto nivel académico; haber publicado una obra pedagógica en beneficio del Sistema Educativo Nacional; aprobar examen de oposición.
	2. ASOCIADO		
	a) Asociado "A"	a) Tener un año como Profesor de Enseñanza Superior e Investigador Asistente "C".	a) Tener el grado de Maestría de una ENS Federal, Estatal o de UPN; haber presentado planes o proyectos de investigaciones pedagógicas en beneficio del Sistema Educativo Nacional; ser miembro de número de algún Colegio o Academia de la Cultura, debidamente registrado y reconocido; demostrar que lee y traduce un idioma además del español; aprobar examen de oposición.
b) Asociado "B"	b) Tener un año como Profesor de Enseñanza Superior e Investigador Asociado "A".	b) Haber aprobado la totalidad de los créditos para grado de Doctor de una ENS Federal, Estatal o de la UPN; haber realizado investigaciones pedagógicas en beneficio del Sistema Educativo Nacional; ser miembro de número de algún Colegio o Academia de la Cultura, debidamente registrado y reconocido; demostrar que lee y traduce un idioma además del español; aprobar examen de oposición.	

	<p>c) Asociado "C"</p> <p>3. TITULAR</p> <p>a) Titular "B"</p> <p>b) Titular "C"</p>	<p>c) Tener un año como Profesor de Enseñanza Superior e Investigador, Asociado "B"</p> <p>a) Tener un año como Profesor de Enseñanza Superior e Investigador, Asociado "C"</p> <p>b) Tener un año como Profesor de Enseñanza Superior e Investigador, Titular "B"</p>	<p>c) Haber aprobado la totalidad de los créditos para grado de Doctor de una ENS Federal, Estatal o de la UPN; haber dirigido y realizado investigaciones pedagógicas en beneficio del Sistema Educativo Nacional; ser miembro de número de algún Colegio o Academia de la Cultura, debidamente registrado y reconocido; demostrar que lee y traduce un idioma además del español; aprobar examen de oposición.</p> <p>a) Tener el grado de Doctor de una ENS Federal, Estatal o de la UPN; haber planeado, dirigido y realizado investigaciones pedagógicas en beneficio del Sistema Educativo Nacional; ser miembro de número de algún Colegio o Academia de la Cultura, debidamente registrado y reconocido; demostrar que lee, traduce y escribe dos lenguas extranjeras y un dialecto; aprobar examen de oposición.</p> <p>b) Tener el grado de Doctor de una ENS Federal, Estatal o de la UPN; haber planeado, dirigido, realizado y publicado investigaciones pedagógicas en beneficio del Sistema Educativo Nacional; ser miembro de número de algún Colegio o Academia de la Cultura, debidamente registrado y reconocido; demostrar que lee, traduce y escribe dos lenguas extranjeras y un dialecto; aprobar examen de oposición.</p>
<p>Profesor de Enseñanza Superior en el Sistema de Educación Normal.</p>	<p>1. Asistente</p> <p>a) Asistente "A"</p> <p>b) Asistente "B"</p> <p>c) Asistente "C"</p> <p>2. ASOCIADO</p> <p>a) Asociado "A"</p> <p>b) Asociado "B"</p>	<p>a) Tener cuatro años de experiencia docente a nivel general.</p> <p>b) Tener un año como Profesor de Enseñanza Superior, Asistente "A".</p> <p>c) Tener un año como Profesor de Enseñanza Superior, Asistente "B".</p> <p>a) Tener un año como Profesor de Enseñanza Superior, Asistente "C".</p> <p>b) Tener un año como Profesor de Enseñanza Superior, Asociado "A".</p>	<p>a) Ser egresado de una Escuela Normal Superior Federal o Estatal; aprobar examen de oposición.</p> <p>b) Ser titulado de una Escuela Normal Superior Federal o Estatal; aprobar examen de oposición.</p> <p>c) Ser titulado de una Escuela Normal Superior Federal o Estatal; aprobar examen de oposición.</p> <p>a) Ser titulado de una ENS Federal o Estatal. Haber prestado 30 horas de asesoría o asistencia técnica en la elaboración de documentos recepcionales o trabajos de investigación; aprobar examen de oposición.</p> <p>b) Ser titulado de una ENS Federal o Estatal; haber prestado 50 horas de asesoría o de asistencia técnica en la elaboración de documentos recepcionales o trabajos de</p>

	<p>c) Asociado "C"</p> <p>3. TITULAR a) Titular "A"</p> <p>b) Titular "B"</p> <p>c) Titular "C"</p>	<p>c) Tener un año como Profesor de Enseñanza Superior, Asociado "B"</p> <p>a) Tener un año como Profesor de Enseñanza Superior, Asociado "C".</p> <p>b) Tener un año como Profesor de Enseñanza Superior, Titular "A".</p> <p>c) Tener un año como Profesor de Enseñanza Superior Titular "B".</p>	<p>investigación; aprobar examen de oposición.</p> <p>c) Ser titulado de una ENS Federal o Estatal; haber publicado ensayos de carácter pedagógico en beneficio del Sistema Educativo Nacional; haber sustentado conferencias o ponencias en: Congresos, Seminarios, Simposium, Mesas Redondas, Coloquios, etc., a nivel nacional; aprobar examen de oposición.</p> <p>a) Ser titulado de una ENS Federal o Estatal; haber Publicado artículos de carácter pedagógico; haber asistido a: Seminarios, Simposium, Mesas Redondas, Coloquios, etc., aprobar examen de oposición.</p> <p>b) Ser titulado de una Escuela Normal Superior Federal o Estatal; haber publicado ensayos de carácter pedagógico en beneficio del Sistema Educativo Nacional; haber presentado trabajo en: Seminarios, Simposium, Mesas Redondas, Coloquios, etc., aprobar examen de oposición.</p> <p>c) Ser titulado de una ENS Superior Federal, Estatal o de la UPN; haber dirigido una investigación pedagógica en beneficio del Sistema Educativo Nacional; aprobar examen de oposición.</p>
Profesor de Apoyo para Actividades Académicas	<p>1. ASOCIADO a) Asociado "A"</p> <p>b) Asociado "B"</p>	<p>a) Tener dos años de experiencia docente o en su especialidad.</p> <p>b) Tener un año como Profesor de apoyo para actividades académicas como asociado "A".</p>	<p>a) Ser egresado de una carrera a nivel medio superior reconocida oficialmente por la Secretaría de Educación Pública, relacionada con su especialidad; aprobar examen de oposición.</p> <p>b) Tener el título de una carrera a nivel medio superior reconocida oficialmente por la Secretaría de Educación Pública, relacionada con su especialidad; aprobar examen de oposición.</p>
Técnico Docente de Enseñanza Superior	<p>1. ASOCIADO a) Asociado "A"</p> <p>b) Asociado "B"</p> <p>c) Asociado "C"</p> <p>2. TITULAR a) Titular "A"</p>	<p>a) Reconocida experiencia técnica</p> <p>b) Un año de experiencia como Asociado "A".</p> <p>c) Un año de experiencia como Asociado "B".</p> <p>a) Un año de experiencia como</p>	<p>a) Certificado de Educación Primaria y/o Educación Media.</p> <p>b) Certificado de Escuela Técnica a nivel Medio Superior</p> <p>c) Haber concluido una carrera técnica de nivel Medio Superior.</p> <p>a) Pasante de una carrera técnica a nivel licenciatura de la Escuela Nacional de</p>

	b) Titular "B"	Técnico Docente, Asociado "C".  b) Un año de experiencia como técnico docente Titular "A"	Maestros en Capacitación para el Trabajo Técnico Agropecuario, Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Técnico Industrial o centros educativos de igual nivel educativo.  b) Titulado de una carrera técnica a nivel licenciatura de la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Técnico Agropecuario, Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Técnico Industrial o centros educativos de igual nivel educativo.
Profesor de Asignatura (Hasta de 19 horas)	NIVEL "B"	Tener experiencia docente a nivel general	Ser Egresado de Normal Superior, UPN o de licenciatura correspondiente a la disciplina del conocimiento relacionado con la asignatura que vaya a impartir.

Fuente: SEP (1982) Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico del Subsistema de Educación Normal de la Secretaría de Educación

## ANEXO 2. INSTRUMENTO DE ALUMNOS

Escuela \_\_\_\_\_ Asignatura \_\_\_\_\_  
Nombre del profesor: \_\_\_\_\_ Semestre \_\_\_\_\_

A continuación se presenta un cuestionario de evaluación docente, se pide seriedad e imparcialidad en la valoración del desempeño del profesor. Utilizando la siguiente escala señale con una X la opción en la que esté de acuerdo con cada una de las afirmaciones:

1 Completamente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Más bien en desacuerdo	4 Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	5 Más bien de acuerdo	6 De acuerdo	7 Completamente de acuerdo
----------------------------------	--------------------	-----------------------------	--------------------------------------	--------------------------	-----------------	-------------------------------

I. Cumplimiento de obligaciones (dedicación y atención)									
1	El profesor respeta los juicios y opiniones de los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	
2	El profesor dedica a los alumnos el tiempo que sea necesario fuera de clase	1	2	3	4	5	6	7	
3	El profesor ofrece atención individual extra clase si los alumnos lo solicitan	1	2	3	4	5	6	7	
4	Asiste a clase con regularidad	1	2	3	4	5	6	7	
5	Cuando no asiste a clase, justifica y recupera las horas perdidas	1	2	3	4	5	6	7	
6	Es puntual al inicio y término del horario de clase	1	2	3	4	5	6	7	
7	Es respetuoso (a) y establece límites de acercamiento con los estudiantes	1	2	3	4	5	6	7	
II. Programa (Planeación)									
8	Presenta oportunamente el programa de la asignatura, incluyendo el cronograma, criterios de evaluación y significado de la evaluación	1	2	3	4	5	6	7	
9	Distribuye el tiempo y las actividades para cumplir todos los propósitos de la asignatura o unidad de enseñanza y aprendizaje	1	2	3	4	5	6	7	
10	Los temas abordados en clase sirven como apoyo a mi práctica docente	1	2	3	4	5	6	7	
11	Al final de semestre se abordó todo lo previsto en la planeación	1	2	3	4	5	6	7	
III. Conocimiento/Interrelación con la materia ( competencia docente)									
12	Domina los contenidos de la asignatura que enseña	1	2	3	4	5	6	7	
13	Sigue un orden en la exposición de los temas	1	2	3	4	5	6	7	
14	Vincula los nuevos conocimientos con lo visto anteriormente	1	2	3	4	5	6	7	
15	Induce al alumno a la construcción de sus propios conceptos	1	2	3	4	5	6	7	
16	Verifica el nivel de comprensión alcanzado por los alumnos al término de las sesiones	1	2	3	4	5	6	7	
17	Posee o muestra claridad en los cuestionamientos a los alumnos que conducen al aprendizaje	1	2	3	4	5	6	7	
18	Ofrece bibliografía actualizada del contenido tratado en clase	1	2	3	4	5	6	7	
IV. Habilidades didácticas ( competencia docente)									
19	Las actividades que se desarrollan en clase se ajustan al conocimiento previo de los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	
20	Posee habilidades para explicar con ejemplos prácticos los conceptos teóricos complejos	1	2	3	4	5	6	7	
21	Promueve el debate haciendo el papel de moderador y motivando a que los estudiantes participen	1	2	3	4	5	6	7	
22	Solicita a los alumnos elaborar un proyecto que incluya la interrelación /asociación /vinculación de teoría y práctica	1	2	3	4	5	6	7	
23	Solicita a los alumnos ampliar los temas vistos en clase utilizando el internet, biblioteca, TIC's y otros recursos didácticos	1	2	3	4	5	6	7	
V. Manejo de grupo ( participación del alumno)									
24	Promueve la participación de los alumnos en la elaboración y exposición de los temas	1	2	3	4	5	6	7	
25	Motiva a los alumnos a cuestionar y participar en clase	1	2	3	4	5	6	7	
26	Promueve el trabajo colectivo	1	2	3	4	5	6	7	
27	Fomenta el diálogo, reflexión y debate sobre los temas tratados	1	2	3	4	5	6	7	
28	Cuando solicita trabajo colectivo/colaborativo sabe reconocer el desempeño de cada uno de los integrantes	1	2	3	4	5	6	7	
29	Utiliza el trabajo en equipo para manejar fortalezas y debilidades de los miembros y buscar la integración y el aprendizaje colaborativo	1	2	3	4	5	6	7	
30	Promueve la participación en clase con el objetivo de ampliar el conocimiento y resolver dudas	1	2	3	4	5	6	7	
31	Solicita a los alumnos puntualidad con la finalidad de aprovechar el tiempo destinado de los contenidos	1	2	3	4	5	6	7	
VI. Uso de materiales y TIC's ( competencias docentes)									

32	Utiliza material de apoyo en clase (diapositivas, audio, video)	1	2	3	4	5	6	7
33	Promueve la disponibilidad de material en audio y video adicional en CD/DVD a los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
34	Utiliza correo electrónico para enviar lecturas, tareas, evaluaciones, propuestas	1	2	3	4	5	6	7
35	Promueve el uso de la plataforma educativa del IFODES para optimizar aprendizajes	1	2	3	4	5	6	7
36	Utiliza redes académicas para difundir materiales educativos y discutir y analizar políticas o procesos educativos	1	2	3	4	5	6	7
<b>VII. Actitudes docentes ( atención y dedicación a estudiantes)</b>								
37	Promueve el respeto entre estudiantes y se muestra respetuoso al interactuar con el grupo	1	2	3	4	5	6	7
38	Retroalimenta las preguntas dentro de clase	1	2	3	4	5	6	7
39	La dinámica de clase motiva a los estudiantes a asistir	1	2	3	4	5	6	7
40	Ofrece apoyo académico a alumnos que lo requieran	1	2	3	4	5	6	7
41	Estimula y promueve el uso de base de datos (bibliográfica) y consulta	1	2	3	4	5	6	7
<b>VIII. Evaluación de la asignatura</b>								
42	Da a conocer los criterios de evaluación	1	2	3	4	5	6	7
43	Realiza con equidad las evaluaciones	1	2	3	4	5	6	7
44	Entrega resultados individuales de las evaluaciones	1	2	3	4	5	6	7
45	Retroalimenta a los alumnos sobre los problemas detectados en la evaluación	1	2	3	4	5	6	7
46	Evita favoritismos empleando el mismo criterio de evaluación a todos los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
47	Evalúa la participación en clase	1	2	3	4	5	6	7
48	Solicita elaboración de resúmenes, síntesis o ensayos del material visto en clase	1	2	3	4	5	6	7
49	Solicita elaboración de mapas conceptuales, cuadros sinópticos, mapas mentales o diagramas de flujo por unidad	1	2	3	4	5	6	7
50	Atiende las dudas surgidas en las evaluaciones	1	2	3	4	5	6	7
51	Corrige calificaciones cuando se requiere	1	2	3	4	5	6	7
52	Realiza evaluación coherente con los temas abordados en clase	1	2	3	4	5	6	7
53	Evalúa mediante exámenes	1	2	3	4	5	6	7

### ANEXO 3. INSTRUMENTO DE GESTIÓN

Asignatura: \_\_\_\_\_ Licenciatura \_\_\_\_\_

Nombre del profesor: \_\_\_\_\_

Nombre y cargo del evaluador: \_\_\_\_\_

A continuación se presenta un cuestionario de evaluación docente, utilizando la siguiente escala señale con una X el grado de satisfacción que usted ha experimentado hacia el docente **durante el último semestre lectivo**. Se pide seriedad e imparcialidad en la valoración de la profesión.

1 Completamente satisfecho	2 Muy satisfecho	3 Satisfecho	4 Ni satisfecho ni insatisfecho	5 Poco satisfecho	6 Insatisfecho	7 Completamente insatisfecho
----------------------------------	------------------------	-----------------	------------------------------------------	-------------------------	-------------------	------------------------------------

<b>I. Cumplimiento de obligaciones</b>									
1	La asistencia regular del profesor a las reuniones de academia	1	2	3	4	5	6	7	
2	La frecuencia con la cual se presenta a las reuniones con subdirectores, directores y autoridades de IFODES cuando se le solicita	1	2	3	4	5	6	7	
3	La participación en los cursos de capacitación docente al inicio del semestre	1	2	3	4	5	6	7	
4	Asistencia a las reuniones para elaboración de proyectos	1	2	3	4	5	6	7	
5	Atiende a los cursos de capacitación constantemente	1	2	3	4	5	6	7	
6	La capacitación del profesor sobre los planes y programas de educación normal	1	2	3	4	5	6	7	
7	El interés del profesor por participar o cumplir con lo que dicta el perfil PROMEP	1	2	3	4	5	6	7	
8	Asistencia regular del profesor a clases	1	2	3	4	5	6	7	
9	El interés del profesor por recuperar las horas perdidas a causa de inasistencias	1	2	3	4	5	6	7	
10	La preocupación por justificar las inasistencias	1	2	3	4	5	6	7	
<b>II. Relación y comunicación con autoridades de la institución</b>									
11	La buena comunicación del profesor con los directivos	1	2	3	4	5	6	7	
12	Cumple con los periodos establecidos por la institución de entrega de planes y programas.	1	2	3	4	5	6	7	
13	Asistencia y puntualidad a las citas con directivos de la normal y del IFODES	1	2	3	4	5	6	7	
14	Desarrolla con entusiasmo actividades de vinculación con instituciones estatales y nacionales	1	2	3	4	5	6	7	
15	Participación en actividades extra curriculares solicitadas por la dirección (eventos académicos, ceremonias cívicas, viajes de estudios, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	
16	Colaboración en programas institucionales para diseño de proyectos ProFEN, PEFEN, PROMIN, PDI	1	2	3	4	5	6	7	
<b>III. Clima organizacional y de trabajo</b>									
17	Mantiene una buena comunicación con los otros profesores	1	2	3	4	5	6	7	
18	Conserva una buena comunicación con los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	
19	Participa en actividades culturales, deportivas o sociales con los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	
20	Participa en actividades culturales, deportivas o sociales	1	2	3	4	5	6	7	

	con otros profesores							
<b>IV. Práctica Docente</b>								
21	Presenta a los alumnos el plan de trabajo de su materia al inicio del semestre	1	2	3	4	5	6	7
22	Invierte el tiempo necesario para preparar sus clases	1	2	3	4	5	6	7
23	El dominio de la materia que imparte	1	2	3	4	5	6	7
24	La vinculación de los conocimientos teóricos con la práctica	1	2	3	4	5	6	7
25	La actualización constante del profesor	1	2	3	4	5	6	7
26	El buen uso de los materiales que le brinda la institución	1	2	3	4	5	6	7
27	El cumplimiento con su función de tutor	1	2	3	4	5	6	7
28	El desempeño del profesor se refleja positivamente en sus alumnos	1	2	3	4	5	6	7
29	La motivación que muestra el profesor a dar sus clases	1	2	3	4	5	6	7
30	Busca constantemente estrategias para innovar sus clases	1	2	3	4	5	6	7
<b>V. Atención y dedicación a los estudiantes</b>								
31	La manera en que el profesor trabaja en conjunto con sus alumnos	1	2	3	4	5	6	7
32	La atención que brinda a los alumnos fuera del salón de clases	1	2	3	4	5	6	7
33	El respeto que muestra ante los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
34	La motivación que brinda a los estudiantes a realizar actividades extra curriculares	1	2	3	4	5	6	7
35	El interés que muestran los alumnos hacia la clase del profesor	1	2	3	4	5	6	7
36	Evita el conflicto de manera personal con los alumnos	1	2	3	4	5	6	7

Observaciones:

---



---



---



---



---



---



---

## ANEXO 4. INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN

Nombre \_\_\_\_\_ del \_\_\_\_\_ profesor:

Asignatura: \_\_\_\_\_ Comisión: \_\_\_\_\_

Años de servicio en la institución: \_\_\_\_\_

A continuación se describen brevemente características de unos profesores. Por favor, lea cada descripción que se hace sobre los profesores y determine en qué medida se parece o no a usted cada uno de ellos y marque con una X la opción en la que usted se ubique según el docente descrito.

1 Se parece mucho a mí	2 Se parece a mí	3 Se parece algo a mí	4 Se parece medianamente a mí	5 Se parece poco a mí	6 No se parece a mí	7 No se parece nada a mí
------------------------------	---------------------------	-----------------------------	----------------------------------------	-----------------------------	------------------------------	--------------------------------

I. Cumplimiento de obligaciones (dedicación e identidad profesional)								
1	Para el profesor (a) es muy importante lo que piensen sus alumnos de su clase	1	2	3	4	5	6	7
2	Al profesor le molesta invertir tiempo dando atención de manera individual a cada alumno	1	2	3	4	5	6	7
3	Asistir a clases es la prioridad del profesor	1	2	3	4	5	6	7
4	Considera que es importante avisar cuando no asistirá a clases para evitar problemas con la gestión administrativa de la escuela	1	2	3	4	5	6	7
5	Se caracteriza por ser puntual	1	2	3	4	5	6	7
6	Practica la profesión de manera ética y responsable	1	2	3	4	5	6	7
7	El profesor tiene vínculos amistosos con los estudiantes más allá de los académicos	1	2	3	4	5	6	7
8	Se identifica completamente con la profesión docente	1	2	3	4	5	6	7
II. Programa								
9	Le gusta presentar el programa de la asignatura, incluyendo el cronograma, criterios de evaluación y significado de la evaluación al inicio del semestre y lo reorienta durante el desarrollo del mismo	1	2	3	4	5	6	7
10	Le gusta expresar su opinión ampliamente. Aborda asuntos que son congruentes con los temas pero sin propósitos académicos	1	2	3	4	5	6	7
11	Busca todos los medios para solucionar pequeñas o grandes dudas que surjan en cada alumno	1	2	3	4	5	6	7
12	Muestra un amplio conocimiento del contenido del programa de su materia	1	2	3	4	5	6	7
13	Considera importante tomar en cuenta las necesidades de los alumnos antes de realizar cambios en su materia	1	2	3	4	5	6	7
III. Planeación								
14	Lleva a cabo su planeación en términos de competencias	1	2	3	4	5	6	7
15	Define claramente el sistema de evaluación de desempeños	1	2	3	4	5	6	7
16	Establece desde inicio del ciclo los criterios de desempeño de su materia	1	2	3	4	5	6	7
17	Da a conocer a sus alumnos los productos de desempeño que se esperan al finalizar cada unidad de competencia	1	2	3	4	5	6	7
18	Diseña los materiales didácticos para la planeación prevista	1	2	3	4	5	6	7
19	Las actividades que integra en la planeación son siempre congruentes con lo que dicta el plan de estudios.	1	2	3	4	5	6	7
20	Su trabajo docente es congruente con las actividades señaladas en su planeación	1	2	3	4	5	6	7
IV. Habilidades didácticas								
21	Considera importante diagnosticar el conocimiento de los alumnos antes de abordar los temas de su materia	1	2	3	4	5	6	7
22	Cree firmemente que los alumnos deben defender sus puntos de vista siempre y cuando lo hagan de manera crítica.	1	2	3	4	5	6	7

23	Le gusta participar en proyectos que tengan vinculación de teoría y práctica	1	2	3	4	5	6	7
24	Le pide a sus alumnos que refuercen su conocimiento a través de diferentes medios bibliográficos	1	2	3	4	5	6	7
25	Cuando se le presenta algo novedoso busca la manera de adaptarlo a su práctica diaria.	1	2	3	4	5	6	7
26	Cree que es mejor hacer las cosas de manera tradicional. Es importante para el profesor (a) conservar las costumbres que ha aprendido.	1	2	3	4	5	6	7
27	Tener ideas nuevas y ser creativo/a es importante para él profesor (a).	1	2	3	4	5	6	7
<b>V. Manejo de las TIC's</b>								
28	Utiliza correo electrónico para enviar lecturas, tareas, evaluaciones, propuestas	1	2	3	4	5	6	7
29	Promueve el uso de la plataforma educativa del IFODES para optimizar aprendizajes	1	2	3	4	5	6	7
30	Utiliza redes académicas para difundir materiales educativos y discutir y analizar políticas o procesos educativos	1	2	3	4	5	6	7
31	Utiliza las redes sociales para estar en contacto con los estudiantes y manejar el uso de tareas y trabajos.	1	2	3	4	5	6	7
<b>VI. Manejo de grupo ( participación del alumno)</b>								
32	Disfruta mucho las actividades dinámicas. No le molesta el desorden.	1	2	3	4	5	6	7
33	Le gusta el trabajo en equipo pues piensa que fomenta la socialización y alimentación de ideas. Le gusta la integración entre estudiantes.	1	2	3	4	5	6	7
34	Se le caracteriza por ser una persona que motiva a los estudiantes a cumplir sus objetivos.	1	2	3	4	5	6	7
35	Piensa que el trabajo tiene mejores resultados cuando se hace de manera individual	1	2	3	4	5	6	7
36	Le gusta establecer reglas y se asegura que éstas se cumplan todo el tiempo	1	2	3	4	5	6	7
<b>VII. Actitudes docentes ( atención y dedicación a estudiantes)</b>								
37	Le parece importante escuchar las distintas opiniones de sus alumnos, incluso cuando está en desacuerdo.	1	2	3	4	5	6	7
38	Le es importante estar seguro de que los estudiantes comprendan lo que está tratando de decir. De no ser así, intenta diferentes formas hasta que logra darse a entender.	1	2	3	4	5	6	7
39	Considera importante motivar a sus alumnos constantemente	1	2	3	4	5	6	7
40	Considera que todos los alumnos aprenden de la misma manera	1	2	3	4	5	6	7
41	Se considera como un profesor con autoridad, por lo cual se debe hacer lo que él/ella diga.	1	2	3	4	5	6	7
<b>VIII. Evaluación de la asignatura</b>								
42	Da a conocer los criterios de evaluación al inicio del semestre, para que los alumnos sepan cómo prepararse	1	2	3	4	5	6	7
43	No coloca calificaciones finales sin antes ver las evidencias de desempeño.	1	2	3	4	5	6	7
44	Se caracteriza por evaluar conocimientos mediante exámenes.	1	2	3	4	5	6	7
45	Considera importante informar a sus alumnos de forma personalizada sus evaluaciones.	1	2	3	4	5	6	7
46	Le es importante ser objetivo al evaluar a sus alumnos. Evita favoritismos.	1	2	3	4	5	6	7
47	Considera la autoevaluación del alumno en el criterio de evaluación de desempeño	1	2	3	4	5	6	7
48	Corrige calificaciones si existe ambigüedad en su forma de evaluar el desempeño	1	2	3	4	5	6	7
49	No acepta impugnaciones sobre el resultado de la evaluación del desempeño de los alumnos	1	2	3	4	5	6	7

## ANEXO 5. INSTRUMENTO DE ENTREVISTA

Esta entrevista tiene como objetivo recabar información que permita conocer aspectos de la práctica docente. Por lo tanto, no es para supervisar o fiscalizar el trabajo del maestro. Las preguntas tienen que ser leídas y el entrevistador debe señalar en cada pregunta el número de opciones referidas por el maestro. En ningún caso se debe considerar como un cuestionario que puede llenar el profesor.

**Nombre** \_\_\_\_\_ **del** \_\_\_\_\_ **maestro** \_\_\_\_\_ **(a)**

**Asignatura(s)** \_\_\_\_\_ **que** \_\_\_\_\_ **imparte**

**Años como docente** \_\_\_\_\_ **Años en esta escuela** \_\_\_\_\_

**Último grado de estudios** \_\_\_\_\_

**Municipio** \_\_\_\_\_ **Localidad** \_\_\_\_\_

**Escuela** \_\_\_\_\_

**Semestre(s) que atiende:** \_\_\_\_\_

**Número de alumnos que atiende:** \_\_\_\_\_

**Cuantos años ha impartido en los diferentes semestres:**

Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo

**Escuche cuidadosamente cada una de las preguntas que se le harán a continuación. Conteste de acuerdo al sentido de cada pregunta**

**1. ¿Cuál es el tiempo que usted estima para diseñar su planeación didáctica semestral?**

- Horas
- Un día
- Dos semanas
- Un mes
- Ninguno

**2. ¿Cuántas horas a la semana dedica a la preparación de clases? \_\_\_\_\_ Hrs.**

**3. ¿Qué tipo de plan de clase utiliza?**

- El proporcionado por la Secretaría de Educación
- Una versión modificada del proporcionado por Secretaria de Educación
- Uno que el maestro elaboró
- Uno elaborado en la academia
- No usa ninguno

**4. ¿En qué momento formuló los objetivos de la clase?**

- Antes de comenzar la clase
- Durante la clase
- Ayer
- Hace más de un día
- Hace más de siete días
- Curso de capacitación

5. ¿Cuánto tiempo dedicó a preparar la clase de hoy? \_\_\_\_\_ Hrs.

6. ¿Qué elementos toma en cuenta en la elaboración de sus planes de clases?

- Lección
- Objetivos
- Contenidos
- Ciclos
- Materiales
- Recursos didácticos
- Horario
- Características de los alumnos
- Recursos económicos
- Otro \_\_\_\_\_

7. ¿Qué materiales usted considera que utiliza con mayor frecuencia al diseñar su plan de clase?

- Materiales para el desarrollo de la clase  
(Libros del alumno, libros del maestro, ediciones SEP, material hecho por mí mismo)
- Materiales de lectura  
(Artículos impresos, bibliografías impresas, hojas escritas, objetos didácticos)
- Materiales de escritura  
(Pizarrón, lápices, marcadores, cuadernos, hojas blancas, cartulinas, rotafolio)
- Instrumentos y materiales didácticos  
(Tijeras, figuras, cartulina, hojas, colores)
- Materiales para obtener conocimientos por observación  
(Láminas, mapas, presentaciones ppt, videos)
- Materiales de las TICs  
(Informática, internet y telecomunicaciones)
- Pizarrón electrónico
- Otro \_\_\_\_\_

8. ¿Qué tipo de actividades realiza para promover el aprendizaje de los alumnos?

- Elaborar/contestar preguntas
- Realizar una redacción, un artículo
- Elaborar presentaciones gráficas
- Análisis de representaciones gráficas
- Búsqueda de información
- Realización de proyectos
- Exposición de trabajos
- Discusión/ debates
- Otra: \_\_\_\_\_

9. ¿Para usted significa lo mismo evaluar que calificar?

- Si
- No

¿Por qué?

---

---

---

10. ¿Qué estrategias utiliza para evaluar el aprendizaje de los alumnos?

---

---

**11. ¿Cada cuándo evalúa el aprendizaje de los alumnos?**

- Diario
- Al término de un tema
- Cada mes
- Cada dos meses

**12. ¿Qué estrategias utiliza para calificar a los alumnos?**

---

---

**13. ¿Cada cuándo califica a los alumnos?**

- Diario
- Al término de un tema
- Cada mes
- Cada dos meses

**14. ¿Qué hace cuando sus alumnos presentan resultados incorrectos o incompletos?**

- Corregirlos y orientarlos
- Repasar la clase
- Buscar ejercicios más sencillos
- Poner a los aventajados a que ayuden a los desaventajados
- Pedir apoyo a los tutores
- Otro \_\_\_\_\_

**15. ¿Cómo se percata de que sus alumnos comprendieron algún tema?**

- Cuando aplican lo aprendido
- A través de un examen
- Por medio de preguntas o ejercicios
- Porque se interesan por el tema
- Otro \_\_\_\_\_

**16. ¿Qué hace cuando no se concluyen todas las actividades planeadas para la clase?**

- Las retomo en la siguiente clase
- Dejo de tarea
- Realizo ajustes y doy prioridad
- Las doy por vistas para mantener la continuidad
- Otro \_\_\_\_\_

**17. ¿Qué es lo que más le gusta de impartir clases?**

- Transferir conocimiento
- Transferir valores
- Conocimiento sobre desarrollo
- Participación o interacción social
- Intercambio de experiencias
- Otro \_\_\_\_\_

**18. ¿Qué es lo que menos le gusta de impartir clases?**

- Transferir conocimiento
- Transferir valores
- Conocimiento sobre desarrollo
- Participación o interacción social
- Indisciplina
- Otro \_\_\_\_\_

## ANEXO 6. INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN

Fecha \_\_\_\_\_

Nombre del maestro \_\_\_\_\_

Escuela \_\_\_\_\_

Municipio \_\_\_\_\_

Materia(s) que se está impartiendo \_\_\_\_\_

### 1. El profesor llegó al salón de clases:

- ( ) Antes de la hora
- ( ) A tiempo para la hora
- ( ) De 5 a 15 minutos después
- ( ) De 15 a 30 minutos después

### 2. Al entrar al aula el profesor:

- ( ) Saluda a los estudiantes
- ( ) No saluda a los estudiantes

### 3. El profesor planteó el objetivo de la clase al inicio

- ( ) Si
- ( ) No

### 4. ¿Cómo se aborda el inicio de la clase?

- ( ) A partir de temas, interrogantes o problemáticas sugeridas por el maestro
- ( ) Partiendo de dudas, curiosidades e intereses o preferencias de los alumnos
- ( ) En situaciones de juego/dinámicas
- ( ) Partiendo de las experiencias de la práctica docente del alumno

### 5. ¿Qué materiales utiliza el profesor al impartir la clase?

- ( ) Materiales para el desarrollo de la clase  
(Libros del alumno, libros del maestro, ediciones SEP, material hecho por mí mismo)
- ( ) Materiales de lectura  
(Artículos impresos, bibliografías impresas, hojas escritas, objetos didácticos)
- ( ) Materiales de escritura  
(Pizarrón, lápices, marcadores, cuadernos, hojas blancas, cartulinas, rota folio)
- ( ) Instrumentos y materiales didácticos  
(Tijeras, figuras, cartulina, hojas, colores)
- ( ) Materiales para obtener conocimientos por observación  
(Láminas, mapas, presentaciones ppm, videos)
- ( ) Materiales de las Tics  
(Informática, internet y telecomunicaciones)
- ( ) Pizarrón electrónico
- ( ) Otro \_\_\_\_\_

### 6. ¿Qué tipo de actividades realizan los alumnos para promover el aprendizaje?

- ( ) Elaborar/contestar preguntas
- ( ) Realizar una redacción, un artículo
- ( ) Elaborar presentaciones gráficas
- ( ) Análisis de representaciones gráficas
- ( ) Búsqueda de información
- ( ) Realización de proyectos
- ( ) Exposición de trabajos
- ( ) Discusión/ debates
- ( ) Otra: \_\_\_\_\_

### 7. Tipo de actividad(es) que los alumnos realizan durante la clase:

- ( ) Individuales (Toda actividad que los alumnos realizaron independientemente de sus compañeros)
- ( ) En equipo (Actividades de los alumnos que se complementan con las de sus

de sus

Compañeros de equipo)

Grupales (Actividades de los alumnos que se complementan con la de cualquier otro compañero de grupo)

**8. Mientras los alumnos trabajan, el profesor:**

- Permanece sentado
- Permanece de pie frente al grupo
- Se desplaza entre los alumnos
- Suele caminar en el aula, pero se detiene más tiempo junto algunos alumnos
- Se aproxima a todos los alumnos
- Abandona recurrentemente el aula (3 veces por más o 5 minutos, y/o una sola vez por más 1 minuto o 5 minutos)

**9. Señale qué hace el docente para establecer y mantener la disciplina del grupo:**

- Mantiene a los alumnos ocupados en actividades académicas que les interesen
- Les pide silencio
- Trata de mantenerlos sentados
- Llamados de atención o regaños
- Cuestionamiento directo al que se comporta indebidamente
- Reasignación de lugares
- Castigos no corporales (Barrer el salón, recoger la basura, no salir el recreo)
- Concursos o premios por buen comportamiento
- Buscar la causa o motivo
- Nada
- Otro \_\_\_\_\_

**10. Participación del docente y el alumno durante la clase:**

- Se aproxima a los escritorios de los alumnos para vigilar que trabajen
- Se acerca a los alumnos para darles información y ayuda
- Despeja las dudas manifestadas por los alumnos durante los ejercicios
- Realiza preguntas a los alumnos para que reflexionen y obtengan las soluciones
- Designa alumnos avanzados para que ellos ayuden a sus compañeros
- Otro \_\_\_\_\_

**11. ¿Cómo cerró la clase el profesor?**

- Haciendo ejercicios
- Haciendo preguntas a los alumnos
- Con felicitaciones
- Formulando conclusiones
- Revisando o calificando
- Asignando la tarea
- No hizo cierre de clase

**12. Cuál fue el tiempo efectivo de clase: \_\_\_\_\_**

**13. ¿Cómo evaluó la actividad del alumno?**

- Con un número
- Con retroalimentación
- A través de una exposición
- A través de un producto
- No evaluó a los alumnos

**14. Qué grado de dominio de los contenidos del tema mostró el profesor**

- Alto
- Medio
- Bajo

## ANEXO 7.

### Malla Curricular de Licenciatura en Educación Primaria por Trayectos Formativos

1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente 4/4.5	Planeación educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5	Planeación y gestión educativa 4/4.5	Trabajo de titulación 4/3.6
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5	Atención a la diversidad 4/4.5	Diagnostico e intervención socioeducativa 4/4.5	Atención educativa para la inclusión 4/4.5	
Historia de la educación en México 4/4.5		Educación histórica en el aula 4/4.5	Educación histórica en diversos contextos 4/4.5	Educación física 4/4.5	Formación cívica y ética 4/4.5	Formación ciudadana 4/4.5	
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6/6.75	Procesos de alfabetización inicial 6/6.75	Estrategias didácticas con propósitos comunicativos 6/6.75	Producción de textos escritos 6/6.75	Educación geográfica 4/4.5	Aprendizaje y enseñanza de la geografía 4/4.5	
Aritmética: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Álgebra: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Geometría: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Procesamiento de información estadística 6/6.75	Educación artística (música, expresión corporal y danza)	Educación artística (artes visuales y teatro) 4/4.5		Práctica profesional 20/6.4
Desarrollo físico y salud 4/4.5	Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria 6/6.75	Ciencias naturales 6/6.75	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	
Las TIC en la educación 4/4.5	La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5	Inglés A1 4/4.5	Inglés A2 4/4.5	Inglés B1- 4/4.5	Inglés B1 4/4.5	Inglés B2- 4/4.5	
Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75	Observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente e innovación 6/6.75	Proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75	Práctica profesional 6/6.75	

Psicopedagógico

Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje

Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación

Práctica Profesional

Optativos

Fuente: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (2015)