



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO  
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

---

---

## **Evaluación de la práctica docente en Escuelas Normales**

PROYECTO TERMINAL DE CARÁCTER PROFESIONAL QUE  
PARA OBTENER EL DIPLOMA DE

**ESPECIALIDAD EN DOCENCIA**

**Presenta**

Bianca Yrcela Sánchez Zamudio

**Director del Proyecto Terminal**

Mtro. Miguel Ángel Machorro Cabello

**Noviembre, 2016**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO  
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
ESPECIALIDAD EN DOCENCIA**

**Proyecto de Investigación**

“Evaluación de la práctica docente en Escuelas Normales”

**Nombre del alumno**

Bianca Yrcela Sánchez Zamudio

**Director**

Mtro. Miguel Ángel Machorro Cabello

**Asesor**

Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa

**Lector**

Dra. María Guadalupe Veytia Bucheli

Noviembre 2016

## **RESUMEN**

La presente investigación tiene como objetivo evaluar la práctica docente de los profesores que trabajan dentro de Licenciatura en Educación Física en el Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez” ubicado en Pachuca de Soto, Hidalgo, con base a la percepción de los alumnos, con la finalidad de que la información que se genere le permita a la institución incrementar las posibilidades de lograr una excelencia educativa.

Se analizaron las percepciones que tienen los alumnos del cuarto semestre con relación a la práctica de sus docentes, para identificar las competencias que se requieren fortalecer, mediante la aplicación de un instrumento diseñado por Vera, Rodríguez, Medina y Gerardo (2012) el cual consta de una escala tipo Likert con siete alternativas de respuesta en cada uno de los 57 reactivos establecidos.

El interés por generar información de la práctica docente en escuelas normales desde la percepción de los alumnos, radica en la importancia de potencializar el progreso de la institución, para hacer posible el fortalecimiento del desempeño de los profesores, siempre y cuando exista un proceso eficiente, transparente y verídico de la evaluación y realimentación para favorecer al docente y contribuir con el aprendizaje y la integración de los estudiantes.

Los resultados arrojados le permiten a la institución tener un diagnóstico del desempeño actual de sus docentes, de tal manera que el estudio se perfila hacia la investigación en el aula, desde una metodología mixta para fusionar las fortalezas de la investigación cuantitativa y cualitativa, mediante la recolección, análisis y vinculación de datos, para beneficiar no solo a la institución, sino también a los profesores y alumnos, ya que se potencializan las habilidades docentes a la hora de enseñar.

**Palabras Clave:** docente, evaluación, alumnos, práctica, mejora.

## **ABSTRACT**

The objective of the present research is to evaluate the teaching practice of teachers working within the Bachelor of Physical Education in the Centro Regional de Educación Normal "Benito Juárez", located in Pachuca de Soto, Hidalgo, based on the students' perception, with the purpose of which the information generated will allow the institution to increase the chances of achieving educational excellence.

The students' perceptions of the fourth semester in relation to the practice of their teachers were analyzed to identify the competencies that need to be strengthened, through the application of an instrument designed by Vera, Rodríguez, Medina and Gerardo (2012) which is of a Likert scale with seven response alternatives in each of the 57 established reagents.

The interest in generating information of the teaching practice in normal schools from the students' perception lies in the importance of potentiating the progress of the institution in order to make it possible to strengthen the performance of the teachers, as long as there is an efficient, transparent and truthful assessment and feedback to favor the teacher and contribute to the learning and integration of students.

The results allowed the institution to have a diagnosis of the current performance of its teachers, so that the study is shaping towards research in the classroom, from a mixed methodology to merge the strengths of quantitative and qualitative research, through gathering, analyzing and linking data, to benefit not only the institution, but also the teachers and students, since they potentiate teaching skills when teaching.

**Key words:** teacher, evaluation, students, practice, improvement.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	5
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1    Antecedentes.....	1
1.1.1    Historia de la Escuela Normal.....	3
1.1.2    Formación docente normalista.....	5
1.1.3    El currículum en la formación docente .....	10
1.1.4    Concepciones generales sobre evaluación.....	13
1.1.5    Evaluación docente normalista .....	16
1.2    Planteamiento del problema .....	19
1.3    Pregunta de Investigación .....	21
1.3.1.    Preguntas complementarias .....	21
1.4    Objetivos.....	22
1.4.1    Objetivo general .....	22
1.3.2    Objetivos específicos.....	22
1.5    Hipótesis.....	23
1.6    Justificación.....	23
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	27
2.1    Calidad de la educación.....	27
2.2    El profesorado y la calidad educativa.....	29
2.3    Factores involucrados con la práctica docente.....	30
2.4    Evaluación de la práctica docente por estudiantes .....	31
2.5    Modelos de evaluación docente.....	33
CAPÍTULO III. MÉTODO .....	36
3.1    Instrumento.....	39
CONCLUSIONES .....	40
BIBLIOGRAFÍA.....	42
ANEXOS.....	58

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Distribución de planteles en el Estado de Hidalgo .....	2
Tabla 2 Distintos modelos de investigación.....	36
Tabla 3 Tipos de Investigación .....	37

## INTRODUCCIÓN

El Sistema de Educación Superior en México se encuentra dividido según los programas educativos que éste ofrece para el desarrollo profesional como: Técnico Superior Universitario, Licenciatura, Educación Normal y Posgrado. El papel que juega la Educación Normal en el crecimiento del país es y ha sido fundamental a lo largo de su historia, a través del cumplimiento de múltiples funciones, todas con la finalidad de generar estrategias para incrementar la economía del país a través del conocimiento de los ciudadanos según las exigencias que la sociedad demanda (ANUIES, 2006).

La Escuela Normal como institución formadora del profesorado queda sujeta a las decisiones del Estado, en cuanto a sus objetivos, funciones, proyectos institucionales, planes y programas de estudio, etc. Desde finales del siglo XIX hasta la fecha, la formación docente se ha vuelto un ejercicio obligado, particularmente en lo que se refiere a la adquisición de los saberes docentes durante la preparación institucional, según Tardif (2004), estos saberes son un conjunto de conocimientos que sirven de base al oficio del profesor.

El término evaluación, ha sufrido una profunda evolución, desde sus orígenes en el mundo de la industria, hasta que se instituyó en el campo de la educación, se puede considerar como un concepto polisémico, al que se le suman diversos factores que permiten obtener información, formular juicios y tomar decisiones, hoy en día la evaluación no solo se limita a valorar el aprendizaje de los alumnos, sino que interviene en otros aspectos, como los planes, programas y sistemas educativos, las instituciones, las técnicas o procedimientos que el docente utilice, sus prácticas y hábitos.

La evaluación de la práctica docente, tiene las siguientes funciones: diagnóstica, instructiva, educativa y desarrolladora; además, Valdés (2000) propone una serie de modelos, entre los que se encuentran los que están centrados en el perfil de profesor ideal, en los resultados alcanzados por sus alumnos y centrados en el comportamiento del docente que se relaciona con el logro de los alumnos.

El Plan Nacional de Desarrollo en México 2013-2018 (PND), busca incrementar la calidad de la educación, mediante políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña y lo que exige la sociedad, considera a la evaluación como una herramienta para la mejora; uno de los cambios generados en el ámbito educativo, es la incorporación de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje para valorar la actividad docente, esto ha ocasionado que los profesores consideren afectada su permanencia, más aún cuando el estudiante desempeña el papel de evaluador (Urrutia, 2013).

La evaluación de la práctica docente con base a la opinión de los alumnos cobra importancia cada día más; en pro de mejorar la calidad docente el sistema educativo exige una postura innovadora de cómo el docente debe estar inmerso en los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde dicho proceso se concibe como un aspecto esencial de la práctica pedagógica, así que resulta necesario crear medios y mecanismos que permitan apoyar el trabajo profesional del maestro, dotándolo de herramientas eficaces y efectivas que garanticen el aprendizaje en el aula.

De tal forma que la evaluación de la práctica docente en escuelas normales es fundamental ya que mejora las habilidades pedagógicas, emocionales y de responsabilidad de los profesores, para promover un alto nivel de compromiso y de principios éticos para la excelencia del trabajo que desempeña ya que los complejos procesos de cambio que se producen en los ámbitos de la vida diaria, constituyen un rasgo esencial para la educación en México.

El objetivo de la evaluación con base a la opinión de los alumnos, es comprobar y valorar el efecto educativo que el docente produce en ellos, el manejo de las capacidades pedagógicas, responsabilidad laboral y relaciones interpersonales que se den con la interacción mutua, con la información obtenida, el resultado de dicha evaluación permitirá un mejoramiento continuo del docente y por supuesto de la institución en donde se trabajará, pero sin la idea de afectarlo.

La evaluación de las Escuelas Normales se organiza desde dos etapas: evaluación interna, que consiste en la obtención de evidencias respecto al desempeño de los profesores y directivos, aplicación de la normatividad, diseño y aplicación de nuevos programas, gestión institucional, vinculación de las Escuelas Normales con las de educación básica, y la evaluación externa, que es la que llevarán a cabo otras instituciones reconocidas (SEP, 2002).

Organismos Internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Regional de Educación Superior en América Latina (CRESAL), dedican esfuerzos al estudio de las particularidades y retos de la Educación Superior, donde se destaca la formación de profesores de la Escuelas Normales para que cuenten con las herramientas necesarias que le permitan solucionar científicamente problemas profesionales en su contexto de actuación.

En los últimos años, diversos actores educativos han mostrado interés en los estándares docentes, de manera que cada vez son más los descontentos que se exponen acerca de la eficacia con la que estos profesionistas están ejerciendo sus prácticas. Autoridades mexicanas como la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), e incluso la sociedad misma, han intercedido en la formulación de propuestas para la mejora de la calidad de la enseñanza (Barreras y Myer, 2011).

El docente toma mayor importancia en la determinación de la calidad educativa, con él es con quien se inicia la búsqueda de elementos que demuestren la calidad con la que desempeñan su función y consecutivamente la calidad educativa, desde los años ochenta se han desarrollado líneas de investigación que han llevado a cabo el estudio de las prácticas de enseñanza efectuadas en materia de evaluación. Al respecto pueden señalarse dos grandes inclinaciones, una en cuanto a la evaluación de la docencia y otra acerca de los resultados hallados al llevar a cabo dicha evaluación.

Overall y Marsh (1977) y Marsh y Overall (1980) diseñaron un instrumento denominado “Evaluación de la Calidad de la Educación por el Estudiante” (SEEQ: Students’ Evaluation of Education Quality). Estos autores plantean siete dimensiones para evaluar la enseñanza efectiva; a) Entusiasmo-preocupación

por la tarea docente; b) Amplitud de tratamiento de los temas presentados; c) Organización de la tarea; d) Interacción con los alumnos; e) Valoración del aprendizaje por parte del alumno; f) Adecuación de la evaluación al desarrollo de la clase y g) Trabajo-dificultad para lograr los objetivos de la materia.

Dicho instrumento permite analizar las percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física con relación a la práctica de los docentes que les imparten clases, con la finalidad de identificar las competencias que los maestros requieren fortalecer. Loredo, Romero e Inda, (2008), coinciden en llevar a cabo la evaluación docente mediante la de opinión de los estudiantes como una forma efectiva para medir diversas funciones docente, así como en las dimensiones relevantes para que se efectúen los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo primordial de la Educación Física está dirigido a perfeccionar el rendimiento físico de los estudiantes, al mejorar la salud e influir en el desarrollo de las cualidades integrales, lo que permite darle cumplimiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje que abarcan tanto la función instructiva como la educativa, y se lleva a cabo durante la clase, por ello el Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez” considera a ésta Licenciatura como respaldo, ampliación y consolidación de las funciones educativas e instructivas.

Para lograr el cumplimiento de los objetivos que persigue la Educación Física, el Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez”, no solo se limita a las clases, sino que lleva a cabo un amplio programa en diferentes instituciones educativas del estado de Hidalgo, que van desde actividades curriculares, hasta el trabajo directo con familias y en estrecha unión con las colonias que se encuentran alrededor de la institución, es cuando permea la velocidad de los cambios globales, regionales y nacionales en materia de educación de tal forma que se requiere de una preparación integral del profesorado.

El estudio de Vera, Rodríguez, Medina y Gerardo (2012), es uno de los antecedentes más próximos a la presente investigación, estos autores llevaron a cabo el diseño y validación de un instrumento para evaluar la práctica docente

a partir de la opinión de los estudiantes con base en el modelo de Marsh y Overall (1980); en él participaron 503 estudiantes y 20 profesores, después del análisis de validez y confiabilidad, el instrumento arrojó cuatro dimensiones; planeación, didáctica, motivación y evaluación, con un total de 54 reactivos y una varianza explicada del 55.53%.

Los hallazgos que encontraron los autores anteriores, confirman numerosos factores que se ubican en una zona intermedia en cuanto a cuáles son las principales variables para evaluar las prácticas de enseñanza, ante lo cual pueden encontrarse dos vertientes fundamentales; a) competencias y destrezas docentes, b) actitud del maestro y a su vez la importancia de las propiedades psicométricas adecuadas para medirla, y se proponen las siguientes dimensiones: edad, género, años de experiencia, antigüedad, categoría académica, tipo de contrato, grado académico, entre otros.

La evaluación de la práctica docente constituye un punto de partida para la toma de decisiones con el objetivo de mejora continua del profesorado, sobre todo si se entiende la evaluación como el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto; un estudio sistemático, planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar el valor y/o el mérito de algún objeto (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1988).

Actualmente los sistemas educativos de la mayoría de los países, tanto de Europa como de América han apostado a la evaluación de la calidad de sus sistemas, al integrarse en organizaciones de evaluación con fines de acreditación, donde la ponderación de la variable referida al profesorado es considerada como alta, se han privilegiado los esfuerzos y se ha identificado el desempeño profesional del maestro como una variable determinante para el logro de la gestión escolar, por lo tanto su evaluación constituye una vía fundamental para la estimulación y el desarrollo.

El docente es uno de los actores que más influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje (OCDE, 2010) y para el caso de los profesores que laboran en las Escuelas Normales, quienes tienen la responsabilidad de formar futuros formadores, que deberán dar respuesta a las necesidades educativas de

los niños matriculados en el Sistema de Educación en México, tarea fundamental para apreciar las competencias con las que cuenta el docente en función de producir los resultados de aprendizaje esperados en los estudiantes; y por ende el desarrollo de medios que permitan evaluar dichas competencias.

El clima de trabajo, las características y contextos en donde se desenvuelve el docente, son elementos clave para su rendimiento laboral según el nivel en que trabajen, para el caso de los docentes normalistas, existen aproximaciones de tareas en torno a la investigación y difusión sus funciones como tal, giran en torno a la enseñanza, a diferencia de los docentes de otras Instituciones de Educación Superior, quienes deben además de formar, cumplir con labores de investigación y difusión del conocimiento como parte fundamental de sus actividades a realizar (Rueda, 1999).

Por lo tanto la sociedad demanda de acciones destinadas para mejorar la calidad del sistema educativo, una de las acciones propuestas para lograr el objetivo antes mencionado es fortalecer la formación inicial de los futuros maestros y desarrollar estrategias para promover una educación continua de los docentes en servicio, ya que el docente es la variable de mayor peso dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo cual vuelve fundamental conocer su capacidad y competencia según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2010).

En América Latina se considera imprescindible que el profesor se someta consiente y periódicamente a un proceso de evaluación de su propio desempeño para que se generen indicadores de su auto perfeccionamiento, sin embargo en México existen sectores que tratan de proteger al docente, y obstaculizan políticas de este tipo, sin tener en cuenta el derecho que tienen los alumnos de recibir una educación de calidad y con acciones de control y asesoramiento que contribuyen al mejoramiento del trabajo docente. (Valdez, 2000).

La evaluación puede ser una herramienta valiosa que permite conocer y en su defecto mejorar la práctica docente, surge en México desde los años ochenta vista como un instrumento que mejorar la calidad del sistema escolar, y un medio para tener acceso a distintos programas de compensación salarial para el personal académico y como condición para obtener recursos económicos

adicionales a nivel institucional. También se integró a los procesos de acreditación de los programas de formación profesional y a los mecanismos de rendición de cuentas para la sociedad (Rueda, 2008).

Según el Plan Integral de Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas, (2013) uno de los grandes retos históricos del país, es contar con una educación que permita asegurar el futuro de México, a partir de la formación integral de niños y jóvenes con los conocimientos y competencias que se requieren para enfrentar los retos de una sociedad moderna, por tal motivo se pretende emprender un proceso de transformación, que haga posible una educación de calidad en el país.

Para lograr que las instituciones formadoras de docentes aseguren la calidad en la educación que imparten y la competencia académica de sus egresados, es necesario el diseño e implementación de una propuesta que promueva y ordene la formación docente para el desarrollo de prácticas pedagógicas ante los nuevos retos que el maestro enfrenta como resultado de los múltiples cambios y exigencias de la sociedad del siglo XXI, lo anterior no se concreta aún en acciones ni estrategias efectivas que permitan desarrollar las competencias pertinentes dentro de las Escuelas Normales.

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

Este primer apartado presenta el planteamiento del problema, donde queda expuesta la tendencia en la Educación Normal dentro del sistema educativo, así como algunos antecedentes que permiten contextualizar la realidad de dichas instituciones, posteriormente el caso particular del Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez” se expone como un recuento de la evolución del sistema de evaluación docente y el modelo educativo vigente en la educación. Como cierre del apartado se encuentra el objetivo general y los objetivos específicos que guiaron el progreso de este trabajo de investigación.

### **1.1 Antecedentes**

El tema de la evaluación de la práctica docente preside desde la década de los setentas en Estados Unidos, y se profesionaliza en 1990 (Shinkfield y Stufflebeam, 1995) contemplándose como una herramienta útil que permite identificar aspectos que llegan a concretarse en un buen docente para implementar políticas de educación generalizada. Los procesos de evaluación de la práctica docente son una opción de reflexión y mejora de la realidad educativa, por tanto, estos deben ser entendidos y situados como medios que posibilitan el avance profesional del docente.

La evaluación docente a nivel superior cuenta con un amplio referente teórico, sin embargo, tal como lo expresan Alvarado, Cabezas, Falck y Ortega (2012), no existe un claro consenso sobre cómo evaluar a la misma. El trabajo de Lora y Reyes (2008) clasifica cuatro formas de recopilar información sobre la docencia, entre las que se encuentran: la opinión de los alumnos, la evaluación de pares, la autoevaluación y la evaluación de credenciales o portafolio de evidencias de las actividades realizadas en clase.

La opinión de los alumnos es una parte indispensable en la evaluación docente, se tienen aportes como los de Galavis y Álvarez (2012), Alterio y Pérez

(2009) y Valenzuela (2002), entre otros, también existen aportes más recientes como los de Rocha (2013) y Cisneros-Cohernour, Jorquera y Aguilar (2012), mediante la revisión de dichas investigaciones se obtiene que la dentro de la evaluación existen aspectos que impiden que se realice de manera transparente y verídica, la información o los resultados arrojados en la mayoría de veces son manipulados según la conveniencia de los sujetos interesados en dicho proceso.

Las escuelas de educación normal tienen a su cargo la formación inicial de docentes para la educación básica, en México existen 493 Escuelas Normales de las cuales 267 (54.1%) son públicas y 226 (45.8%) son de carácter privado (Nieto de Pascual, 2009), en dichas instituciones matriculan aproximadamente 170,000 estudiantes por año, el 70% en instituciones públicas (Aguerrondo, Benavides y Pont, 2009). La planta docente en estas instituciones asciende a 17 mil de los cuales el 70% labora en servicio público y está integrada por un 53% de hombres y un 47% de mujeres (Guevara y González, 2004).

Las Escuelas de Educación Normal Superior ofrecen, entre otros, programas de Licenciatura en Educación Preescolar, Primaria, Secundaria, Física y Artística (SEP, 2013). En lo que corresponde al Estado de Hidalgo, según los datos más actuales de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, 2016) existen seis escuelas normales, situadas en diferentes puntos del estado, particularmente en la ciudad de Pachuca, se el Centro Regional de Educación Normal "Benito Juárez" (Ver tabla 1).

**Tabla 1 Distribución de planteles en el Estado de Hidalgo**

<b>ESCUELA</b>	<b>CLAVE</b>	<b>UBICACIÓN</b>
Centro de Educación Superior del Magisterio	HGOCAM001	Mineral de la Reforma

Centro Regional de Educación Normal "Benito Juárez"	HGOENO003	Pachuca de Soto
Escuela Normal Experimental "De Las Huastecas"	HGOENO006	Huejutla de Reyes
Escuela Normal "Sierra Hidalguense"	HGOENO005	Tianguistengo
Escuela Normal Superior Pública del Estado De Hidalgo	HGOENO012	Pachuca de Soto
Escuela Normal "Valle Del Mezquital"	HGOENO004	Progreso de Obregón

(DGESPE, 2016)

### 1.1.1 Historia de la Escuela Normal

La historia de la educación normalista surge en Francia con Juan Bautista de La Salle y la fundación de una Escuela Normal con el título de Seminario de Maestros de Escuela en 1685, posteriormente se creó otra en París basada en una orientación pedagógica cristiana, años más tarde se empezaron a establecer Escuelas Normales en diversos lugares de Europa a partir de los cambios impulsados por la Revolución francesa, éstas se fundaron con el propósito de garantizar la oferta de una instrucción pública eficiente en todas las escuelas de cada país según Abbagnano y Visalberghi (1964).

En Francia se establecieron más escuelas de este tipo, en 1818 se creó la primera escuela con el propósito de formar profesores en Madrid, para 1821 esta institución fue considerada una Escuela Normal en forma, en conjunto, del establecimiento de escuelas formadoras de maestros que constituyeran la "norma", o prototipo a seguir por las otras instituciones educativas, de ahí surgió el nombre de "normal", derivado del latín norma, regla (Luzuriaga, 1973).

En México los antecedentes de la Escuela Normal se pueden rastrear a partir de 1818 con el establecimiento de una escuela de enseñanza mutua impulsada por la Compañía Lancasteriana, dicha institución se fundó en el año 1822 y para 1823 estableció la segunda de sus escuelas y expidió el "Reglamento de la

Escuela Mutua Normal titulada Filantropía”, donde se preparaba a los jóvenes en la teoría y práctica del sistema mutuo de enseñanza, fue considerada una de las primeras escuelas de Educación Normal en el país.

Seguida de la Escuela Normal Lancasteriana de la Constitución en 1825 en la ciudad de Zacatecas, para 1842 la Compañía Lancasteriana se convirtió en la Dirección General de Instrucción Primaria, cargo que duró hasta 1890, esta compañía fundó escuelas en diferentes estados del país, donde se atendía el problema de la formación inicial de docentes, a bajo costo y con resultados a corto plazo (Larroyo, 1973).

En el siglo XX, se crearon entidades tales como la Dirección de Enseñanza Normal (1901), la Escuela Nacional de Altos Estudios que incluyó la oferta formativa de la Escuela Normal Superior (1910), la Escuela Nacional de Maestros en sustitución de la vieja Escuela Normal para Profesores (1924), la Escuela Normal Superior de México (1942), el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (1944), la Universidad Pedagógica Nacional (1978), entre las más importantes instituciones del ramo en todo el país (Larroyo, 1973).

Actualmente en México existen 493 Escuelas Normales de las cuales 267 (54.1%) son públicas y 226 (45.8%) son de carácter privado (Nieto de Pascual, 2009). Estas instituciones matriculan por año aproximadamente 170,000 estudiantes, el 70% en instituciones públicas (Aguerrondo, Benavides y Pont, 2009). La planta docente en estas instituciones asciende a 17 mil de los cuales el 70% labora en servicio público y está integrada por un 53% de hombres y un 47% de mujeres (Guevara y González, 2004). Para poder ingresar a dichas instituciones, se debe tener un certificado de preparatoria y presentar un examen de selección, la única restricción para el acceso es la capacidad física de las escuelas

Las transformaciones del Sistema Educativo en México han reestructurado a la SEP, en el año 2005, se creó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) con el propósito de contribuir al mejoramiento institucional de las escuelas normales públicas. Las políticas y los programas de formación de maestros fueron vinculados con los establecidos para el Sistema de Educación Superior (Acuerdo número 528) por el que se

emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas, (SEP-DGESPE, 2010).

### **1.1.2 Formación docente normalista**

En México, el gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha buscado promover la formación docente con énfasis en la formación de profesores, con el objetivo de que éstos favorezcan la administración del currículo basado en competencias, el cual es una de las tendencias educativas motivadas por las recomendaciones de quienes fungen como agencias financiadoras del sistema educativo, y de sus “asesores”. (Maldonado, 2003).

La formación inicial docente se refiere a la oferta de Planes y Programas en Instituciones de Educación Superior con el fin de formar a los futuros docentes para los niveles educativos inicial y básico; estos programas se ofrecen en instituciones educativas públicas y privadas. En México la formación inicial y de profesores es regulada por la SEP a través de la Subsecretaría de Educación Superior (SES), dependencia encargada de impulsar una educación de calidad que permita la formación de profesionistas competitivos y comprometidos con el desarrollo regional y nacional (SEP, 2011).

La Subsecretaría de Educación Superior (SES), es el área de la Secretaría de Educación Pública encargada de impulsar una educación de calidad que permita la formación de profesionistas competitivos y comprometidos con el desarrollo regional y nacional, para contribuir a la edificación de una sociedad más justa. A través de sus diferentes políticas públicas, planes y programas.

La SES se preocupa por brindar una educación equitativa, pertinente, flexible, innovadora, diversificada y de amplia cobertura con la ayuda de sus diferentes políticas públicas, planes y programas, con lo anterior se pretende fortalecer el Sistema de Educación Superior más integral y articulado causante de la equidad en la educación, de la permanencia de los estudiantes y actualización de los egresados (SEP, 2011).

En el sector público, la formación inicial de profesores de educación inicial y básica se lleva a cabo mediante las Escuelas Normales, que ofrecen cursos de formación inicial docente, de acuerdo con la información oficial de la SEP, en México existen 267 escuelas normales públicas y 226 privadas, que ofrecen, entre otros, programas de licenciatura en educación preescolar, primaria, primaria intercultural bilingüe, secundaria, especial, inicial, física y artística. La matrícula de estas escuelas está compuesta por más de 128731 estudiantes (Nieto de Pascual, 2009).

Según Murillo (2006) las Escuelas Normales tienen programas consolidados de formación docente, que no podrían ser catalogados como programas innovadores debido a que el enfoque educativo que predomina en la red educativa puede ser considerado tradicional. Lamentablemente las diferentes reformas educativas efectuadas no han logrado impulsar la innovación de la enseñanza Escuelas Normales; lejos de eso, las prácticas tradicionales todavía se reproducen, aunque en algunos casos acompañadas por elementos tecnológicos actuales.

Uno de los cambios más notorios en la formación inicial docente, es el rediseño de planes y programas para el perfil de egreso basado en competencias ya que se plantean las competencias que definen el perfil de egreso de los futuros profesores en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela (SEP, 2008).

La educación basada en competencias se desprende de las recomendaciones hechas por los organismos internacionales, principalmente, la OCDE, debido que el nuevo contexto en el que se encuentra sumergida la educación se han transferido la funciones de formar profesores a otras instituciones de Educación Superior, distintas a las Escuelas Normales; este fenómeno se ha dado a la par del desarrollo de las tareas de investigación educativa sobre las diversas problemáticas áulicas y la interacción profesor-estudiante (OCDE, 2010).

La formación es un punto de partida que da sentido a la vida académica de las instituciones formadoras de docentes. La disputa y el atropello conceptual sobre la formación reinciden en la labor de la escuela básica de carácter público, pensar en la formación permite echar un vistazo de la labor docente en el interior de las aulas, involucrarse en los contenidos, los saberes, programas y el currículo. Es importante diferenciar la formación inicial y continua, conceptualmente y metodológicamente, a partir de distinguir el “saber, saber-hacer y un saber ser” (Ardoino, 2005).

En los estados del conocimiento de la década de los noventa Ducoing (2005) enfatiza que como resultado de la revisión y el análisis del tema de formación, se organizan cinco rubros: La formación desde el tratamiento filosófico-educativo (tradiciones filosóficas y categorías humanístico-sociales), la formación desde la práctica, la formación desde la mirada del docente intelectual, la formación desde la centralidad del sujeto y nociones colindantes (reflexiones que recogen el trabajo de investigaciones empíricas alrededor de prácticas vinculadas con la actualización de docentes).

La autora menciona que no se trata de trabajos de investigación empírica, sino de construcciones que se pueden ubicar como ensayos, los cuales constituyen trabajos de investigación teórica, en virtud de que a partir de un sistema categorial se realizan los análisis correspondientes; por ello, los textos analizados son tan apreciables como aquellos otros que cuentan con referentes empíricos de diversa naturaleza.

El término formación docente y sus diversos significados han intervenido en la estructuración de los planes y programas de formación inicial y en los procesos de actualización y capacitación de los profesores, al respecto, Ardoino (2005) comenta que existe una gran diferencia entre la formación inicial y continua ya que los contenidos de la formación inicial son los mismos para todos porque es administrada a priori mientras que la formación continua no es universal, sino que es particular y singular, enraizada en la experiencia de cada uno, es particular y singular, vinculada con la experiencia.

Suponer la formación en los centros a los que acuden los futuros profesores invita a examinar cuestiones sobre el término mismo de la formación, con el fin de explorar cómo se usa y cómo puede ser usado, de manera que se pueden situar dos tradiciones en la formación docente, una vinculada con la práctica educativa, la enseñanza y el aprendizaje (formación como intervención pedagógica) y la otra con el desarrollo personal (formación ligada a la conciencia que se tiene de sí mismo para decidir) (Cruz, 2007).

La formación docente ha estado subordinada tanto a la adquisición de conocimientos como a la realización de cursos para transmitirlos. Desde esta perspectiva, la formación docente sólo es entendida a partir de una función social de transmisión de saberes, así la formación será un juego según la medida de los sentimientos que suscite (Ferry, 1991).

Así que un conjunto de conocimientos sirve de base, al oficio de profesor. Según Tardif (2004) dichos conocimientos son de índole diversa (culturales, disciplinarios, teóricos, técnicos, prácticos, artesanales, experienciales) adquiridos por los docentes ya sea desde su formación inicial, mediante la experiencia personal, por el contacto con otros docentes, o mediante otras fuentes, materiales y recursos diversos.

Es posible diferenciar entre un conjunto de saberes de corte pedagógico normalista y otro de carácter multidisciplinario; el primero comprende los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que el otro se respalda en una diversidad de enfoques de otros campos del conocimiento y se orienta hacia un categoría más amplia que incluye, entre otras actividades, la docencia, Rojas (2002) los categoriza de la siguiente manera:

*a) Saber pedagógico normalista:*

- De corte descriptivo: aquí la información manejada se presenta mediante datos precisos, referentes empíricos y caracterizaciones que dan cuenta de sujetos, eventos, modelos, entre otros objetos de estudio.
- De estructura prescriptiva: se trata de formulaciones que ofrecen el planteamiento de un deber o norma por seguir del tipo “la educación

debe ser”, o bien “el maestro debe hacer”, o también “los alumnos deben cumplir con”.

- De índole aplicativa: Se observan en el desarrollo de planteamientos que señalan puntos por seguir para la obtención de resultados, tales como “busque, proponga, revise, diseñe, elabore”, etc.

*b) Saber pedagógico multidisciplinario:*

- De corte explicativo: Se trata de planteamientos en los cuales la estructura de las argumentaciones propuestas permite advertir una correlación de causa y efecto entre hechos, prescripciones y/o sugerencias.
- De índole analítica: Este tipo de tratamiento incluye un desarmado de ideas y/o proposiciones, destacando elementos, componentes y sus correlatos para tener una visión de las partes de un objeto o hecho.
- De carácter relacional: Se diferencian planos de análisis y vinculación de elementos para ubicar la multi causalidad en la concreción de un evento específico.
- De alcance crítico: El estudio de planteamientos que enfatizan aspectos particulares acerca de los cuales se formulan señalamientos específicos, usualmente con argumentaciones a favor o en contra.
- De carácter reflexivo: Esta clasificación alude a un tratamiento que permite avanzar en la formulación de conclusiones, sugerencias y/o recomendaciones puntuales.
- De índole interpretativa: Refiere al estudio de trabajos argumentativos que confieren un sentido o significado distinto al esperado en torno a un objeto o problema.

En los noventa, surgió el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 de donde se desprendió el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), en dicho programa, se propuso la transformación curricular para las diversas modalidades de formación de profesores.

En 1997 se implementó un plan de estudios en la Licenciatura en Educación Primaria y el resto de las licenciaturas: Preescolar, Secundaria, Educación Física y Especial, se modificaron paulatinamente (SEP, 2002), estos planes de estudio se diseñaron con carácter nacional para favorecer los contenidos de la educación básica, otorgando especial relevancia a la práctica docente.

### **1.1.3 El currículum en la formación docente**

A partir de la década de los sesenta, los planes de estudio quedaron organizados por bloques semestrales, en el plan de 1972 se definieron cinco áreas de formación bajo las denominaciones de: científica, humanística, psicopedagógica, tecnológica y físico-artística; utilizadas en cada semestre para la agrupación de las diferentes asignaturas, la seriación de éstas se estableció desde el plan de 1969.

Los contenidos académico-institucionales incluidos en cada uno de los planes de estudio se encuentran divididos en tres bloques; el primero sobre contenidos de cultura general, el segundo sobre contenidos del campo pedagógico, y el último por contenidos de carácter técnico-práctico, los cuales se explican a continuación:

- *Contenidos de cultura general:*

Este bloque hace referencia a aquellos cursos que ofrecen una preparación generalizada sobre ciencias, disciplinas y temáticas diversas. Aquí se encuentran los cursos de español, matemáticas, física, química, biología, educación para la salud, historia, civismo, filosofía, lógica, ética, economía, antropología, geografía, música, artes plásticas, educación física e idiomas extranjeros (inglés y/o francés), principalmente.

- *Contenidos del campo pedagógico:*

Se consideran aquellos cursos que aluden al estudio del campo de conocimiento pedagógico, tales como pedagogía general, ciencias de la educación, psicología educativa, sociología de la educación, antropología pedagógica, filosofía de la educación, historia de la educación, metodología general, didáctica general, organización y administración escolares, higiene escolar, comunicación educativa, psicotécnica pedagógica, teoría educativa, desarrollo de la comunidad, tecnología educativa, psicología de anormales, orientación vocacional, psico-fisiología infantil, evaluación educativa, entre otros.

- *Contenidos de corte técnico-práctico:*

Se ubican los cursos referidos específicamente a los contenidos de corte técnico y/o de aplicación práctica, ya sea sobre temas de cultura general (actividades agropecuarias, industriales, tecnológicas, economía doméstica y la enseñanza de algún oficio), o bien, sobre asuntos propios de la práctica educativa: técnicas de la enseñanza, didácticas especiales, laboratorio de docencia, práctica docente, práctica de dirección escolar, observación de prácticas escolares, elaboración de materiales educativos, entre otros, Meneses et al. (1997).

La formación de docentes de educación básica en México específicamente en las dos últimas décadas del siglo XX, es prioridad en la agenda de las políticas internacionales destinadas a los países en desarrollo, las propuestas curriculares cobraron especial énfasis las exigencias de profesionalización de la formación docente, así como de la definición de perfiles de ingreso sobre la base de saberes y competencias para un buen desempeño docente, entre otras (Vaillant y Rossel, 2004).

A principios de 2010, la SEP a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) dio a conocer el proyecto de reforma curricular de las Escuelas Normales, cuya propuesta concreta es el “Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Docentes de Educación Básica”, donde se destacan tres elementos

primordiales: sus objetivos, el encuadre político-legal y los soportes psicopedagógicos de los esquemas de formación de docentes (SEP-DGESPE, 2010).

De manera muy cercana a la propuesta de Perrenoud (2004), este modelo tiene soportes psicopedagógicos, señala básicamente lineamientos derivados de tendencias internacionales de innovación curricular; concluye con la indicación de ocho competencias centrales que habrá de poseer y aplicar el egresado de la enseñanza normal, en las cuales se privilegian los procesos de enseñanza y de aprendizaje:

1. Planear, guiar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje.
2. Participar en actividades de colaboración y trabajo institucional.
3. Realizar actividades sociales, colaborativas y comunitarias.
4. Realizar actividades de uso y transferencia del conocimiento.
5. Desarrollar, participar y evaluar proyectos de innovación educativa.
6. Actuar con autonomía en la solución de problemas educativos.
7. Actuar con apego a normas éticas y de compromiso de la vocación e identidad docentes.
8. Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el desempeño profesional.

Hoy en día en México se cuenta con un sistema normal compuesto por escuelas de formación de profesores en educación preescolar, primaria, secundaria, especial y educación física, modalidades en las que se pueden combinar modelos académico-administrativos y curriculares diferenciados, tal es el caso de las escuelas normales urbanas, rurales, experimentales y centros regionales de enseñanza normal, todas las que forman en sí docentes para la educación básica.

Actualmente en México la formación de maestros, realizada en las Escuelas Normales y específicamente en instituciones de Educación Superior, está íntimamente vinculada con la necesidad del Estado por responder a las demandas educativas, enmarcadas en el reconocimiento de que la educación es la vía necesaria para la producción de ciudadanos acordes con el contexto, de modo que los gobiernos toman la batuta en los procesos formativos.

#### **1.1.4 Concepciones generales sobre evaluación**

El tema de evaluación ha cobrado gran relevancia en la actualidad debido a la polémica que causa, según Stufflebeam y Shinkfield (1995) la transición de la evaluación ha avanzado a lo largo de cinco periodos, que sugieren la ubicación histórica de su comienzo en las primeras décadas del siglo XX. El primero de estos periodos es denominado Pre – Tyler, donde la actividad evaluadora fue casi nula y abarcó hasta 1930; año en el que se destaca la evaluación por objetivos, aportación de Ralph Tyler, cuya fecha comprende hasta 1945.

De 1946 hasta 1957 se habla de un periodo de declive, que ocasionó no solo el desinterés a la evaluación, sino a la educación en general, en el lapso de 1958 hasta 1972 se cuenta con el apoyo financiero de las administraciones públicas, esta etapa fue considerada como realismo, posteriormente en el último periodo denominado “Época del Profesionalismo” se consolida la evaluación como una disciplina que requiere de profesionales para desarrollarla, convirtiéndose en una profesión.

El surgimiento de los procesos evaluativos provienen principalmente de los Estados Unidos de América, donde el tema se ha construido en una práctica sistemática en cualquiera de las esferas de la vida; a pesar de ello su irradiación hacia el resto del mundo ha ocurrido vertiginosamente y sobre todo en las últimas décadas, en el caso particular de Hispanoamérica ha llegado antes a países como España, por lo que su desarrollo es más acelerado (Ramírez, 2007).

En Latinoamérica también se hace sentir dicha práctica sobre todo en países como México, Brasil, Colombia, entre otros; en algunos ha tardado más, pero la realidad es que ya se ha universalizado, tal como lo dice Tiana (1990) el término evaluación es hoy moneda de uso común en cualquier discurso educativo, con una u otra percepción asociada a una diversidad de prácticas e impulsada por distintas estrategias políticas, la evaluación suscita un creciente interés en los sistemas educativos contemporáneos.

A partir de los años setentas ha existido una diversidad conceptual que imposibilita una valoración objetiva de la evaluación; partiendo de la que el término es polisémico y que depende de muchos factores, tales como la perspectiva de cada autor, los objetivos que se persigan, el contexto en el que se desarrolle, entre otros, pero para hacer un análisis justo se debe partir de lo general a lo particular.

A partir de estas definiciones generales se aprecian elementos relativos del concepto evaluación, en ellas se aprecia el hecho de emitir un criterio en torno al valor de algo, lo que lleva al criterio subjetivo, pues necesariamente el juicio sobre el valor lo emite una persona que puede estar más o menos involucrada e incluso influenciada por determinados factores del entorno (Portal, 2003).

Proppe (1990) define la evaluación como el descubrimiento de la naturaleza y el valor de algo, es el proceso de la valía de algo, a través del cual se aprende sobre uno mismo y sobre las relaciones con los otros y con el mundo en general, hace énfasis en algunas características de la evaluación que son perfectamente ajustables a la mayoría de las definiciones. Este autor hace un recorrido por los tres paradigmas cuantitativo, cualitativo y dialéctico, analiza la evaluación en cada uno de ellos.

Otras instituciones como la ANUIES (1989) definen a la evaluación como un proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante. Desde la perspectiva Tiana (1990) define la evaluación como la fase valorativa de toda acción racional humana, sea cual sea su campo de actividad se planifica la acción, se lleva a cabo y se reflexiona sobre estas y sus efectos.

Este mismo autor realiza un análisis con las características más comunes de las diferentes concepciones de evaluación: implica emitir un juicio de valor, se puede implementar sobre una actuación proyectada o realizada, implica un proceso de recolección y análisis sistemático de información sobre el objeto a evaluar, implica la aplicación de criterios que garantizan la calidad del juicio emitido; la credibilidad de la evaluación depende en gran medida de la concordancia que exista entre los objetivos que se proponen y los métodos y procedimientos utilizados, en apoyo al procesos de toma de decisiones.

En este contexto la evaluación puede entenderse como la exposición de juicios de valor referentes a los componentes que intervienen en este proceso y para este fin necesario obtener los datos que permitan la valoración de resultados de los alumnos, profesores, programas, etc. En esta línea Contreras (1990) nos menciona que la evaluación siempre emite un juicio de valor acerca de algo y alguien, en el mundo de la enseñanza ese algo puede ser el aprendizaje y ese alguien suele ser el alumno, profesor, programas, centros educativos, etc.

Por su parte García (2004) la define como una actividad programada de reflexión sobre la acción basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis, interpretación, valoración, registro y comunicación de información con el fin de iluminar los procesos de enseñanza-aprendizaje, para comprenderlos, reorganizarlos y ajustarlos con el objeto de mejorarlos.

Tyler (1950) se centró en la evaluación de logros, en el rendimiento de los alumnos, más que en otras variables del proceso, consideraba que cualquier evidencia válida sobre el comportamiento o el rendimiento de los alumnos proporciona un método evaluativo propio, por lo que agrupa los diferentes objetivos y funciones de la evaluación en tres categorías:

- *La evaluación predictiva o inicial (Diagnóstica):* se realiza para predecir un rendimiento o determinar el nivel de aptitud previo al proceso educativo, determina cuáles son las características del alumno previo al desarrollo del programa, con el objetivo de ubicarlo en el nivel que le corresponde.
- *La evaluación formativa:* se realiza al finalizar cada tarea de aprendizaje y tiene por objetivo informar los logros obtenidos y advertir dónde y en qué nivel existen dificultades de aprendizaje, permite la búsqueda de nuevas estrategias educativas, y retroalimenta el desarrollo de los programas educativos.
- *La evaluación sumativa:* se realiza después de un periodo de aprendizaje en la finalización de un programa, sus objetivos son clasificar en función de un rendimiento, otorgar una certificación,

determinar e informar a alumnos, profesores, autoridades educativas, etc. sobre el nivel alcanzado.

La evaluación es un elemento determinante dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por la información del estado actual que se le brinda al docente, al alumnado, al sistema educativo y a la sociedad en general (Rodríguez López, 2002), La evaluación tiene una función reguladora del aprendizaje, puesto que las decisiones que toman los estudiantes para gestionar el estudio están condicionadas por las demandas de la evaluación a las que tienen que enfrentarse (Cabaní y Carretero, 2003).

El perfil docente se conceptualiza como el conjunto de características que debe poseer el profesor para el desempeño óptimo de sus tareas, está determinado por las funciones y roles que debe desempeñar desde el punto de vista social, político y pedagógico. La finalidad del perfil es garantizar a los alumnos una educación de calidad, que les brinde los conocimientos, habilidades y valores que les permitan insertarse con éxito en el mercado laboral y promuevan la solución de problemas (UAEH, 2005).

Al considerar los tomadores de decisiones en el proceso de evaluación, es conveniente pensar en los estudiantes, ya que la meta principal de la evaluación desde la perspectiva de los estudiantes, es mejorar la calidad de su aprendizaje. De acuerdo con Biggs (1999) la evaluación en la práctica docente tiene dos funciones: comunicar si el aprendizaje ha sido exitoso, y llevar a los estudiantes hacia lo que se desea que aprendan.

#### **1.1.5 Evaluación docente normalista**

La inquietud por la mejora académica de las Escuelas Normales, se enmarca en las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) de 2005 con la transformación curricular; actualización profesional docente; elaboración de normas para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico; y mejoramiento del equipamiento de las escuelas normales (SEP-DGESPE, 2010).

Así, a partir de 2005 se diseñaron orientaciones para que cada entidad federativa elaborara un Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN). Es importante destacar que el PEFEN es similar al Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) establecido a partir de 2001 en las instituciones de Educación Superior, el cual implica una evaluación institucional; el PIFI es “un esquema de evaluación y acreditación de programas y evaluación de los actores: académicos y estudiantes” (Díaz Barriga, 2008).

La educación básica en México es un derecho y una obligación de los ciudadanos; comprende doce años de escolaridad distribuidos en tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. El concepto como tal de Escuela Primaria se refiere a la educación que asegura que los individuos participen en procesos de alfabetización, adquieran el dominio de las operaciones básicas y los contenidos culturales imprescindibles para adquirir una identidad con su comunidad y pueda interactuar de manera integrada y responsable (Programa Sectorial 2013-2018).

En el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (2009) en México, el enfoque por competencias pide que el aprendizaje se dé mediante el desarrollo de competencias que le permitan acceder a los contenidos de manera organizada, partiendo de saberes previos y de metodologías basadas en problemas y situaciones de aprendizaje muy acercadas a la realidad y el contexto en el que se desenvuelven (Perrenaud, 2002).

El perfil del docente, demanda que sea capaz de crear situaciones interesantes, atractivas, todas con una intención didáctica, un propósito, una secuencia que lleve a los alumnos al conocimiento. La enseñanza por competencias precisa de un alto grado de conexión con el grupo-clase. Esto determinará la negociación adecuada para los momentos de ajustes en la planeación del profesor (SEP, 2007).

La evaluación de la práctica docente permite obtener información para emitir juicios de valor para orientar al docente a la mejora de su práctica, también permite motivarlo a participar en su mejoramiento profesional brindándole toda la información necesaria, según Valdés (2000) la evaluación, en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes.

De acuerdo con Marcelo y Vaillant (2009) los sistemas educativos, la OCDE y algunos países latinos han impulsado a la evaluación mediante mecanismos institucionales, el desarrollo de planes sistemáticos y la elaboración de indicadores, ya que existen factores que intervienen en el desarrollo profesional docente, así que los sistemas educativos mejoran cuando se cuenta con docentes con excelente preparación para la tarea de enseñar.

. El enfoque desde el cual se evalúa la actividad docente obedece a la concepción teórica y el propósito que se pretenda, al respecto Rueda (2008), plantea que la evaluación de la docencia debe ser coherente con la filosofía institucional y con los procesos de evaluación de otras áreas de la institución, de esta manera, se reconoce que cualquier programa debe apoyar el logro de la misión de la institución.

En materia de elevar la calidad de la docencia, los esfuerzos se han concentrado en la implementación de programas masivos de capacitación docente; desafortunadamente, no ha sido suficiente lo hecho hasta el momento (OREALC-UNESCO, 2007). América Latina tiene los puntajes más bajos en las diferentes evaluaciones internacionales de aprovechamiento académico; en este sentido el profesor es un eslabón básico entre el gasto educativo y el aprendizaje de los estudiantes; mejorar la efectividad docente es un elemento crítico para acrecentar el aprovechamiento escolar.

Un rasgo de la evaluación en México, que ha contribuido a su aceptación institucional y paradójicamente al mismo tiempo la ha deformado, es el vínculo con el financiamiento, esto en la asignación de recursos extraordinarios a las instituciones o complemento salarial para los académicos (Díaz Barriga Arceo y Díaz Barriga, 2008). En el caso específico de las Escuelas Normales, un asunto que articula la tarea de los académicos y de la institución, es la generación del conocimiento sobre la propia formación docente.

La SEP ha planteado varias orientaciones para la evaluación de los desempeños de normalistas, pero existe una incuestionable ambigüedad de cómo retroalimentar, lo cual ha originado propuestas para realizar evaluaciones y recomendaciones en la práctica docente que hacen prevalecer la preocupación por la forma y no por el fondo, intención y logro educativo de la práctica docente

del normalista, convirtiéndolas en actividades para acreditar las asignaturas y acumular créditos

## **1.2 Planteamiento del problema**

Durante mucho tiempo se ha cuestionado sobre la calidad docente y las Escuelas Normales no han sido la excepción (Mungarro, 2009). Para mejorar dicha calidad se requiere introducir cambios en la manera en que se organizan y funcionan las Escuelas Normales de México, uno de los cambios más importantes reside en la mejora de las prácticas de enseñanza llevadas a cabo por sus docentes para hacer que las mismas formen las competencias necesarias para el desempeño efectivo de su labor (Czarny, 2003).

En este trabajo se pretende abordar la evaluación de la práctica docente específicamente en el Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez”, éste estudio se deriva de un proyecto más amplio dirigido por Vera, Rodríguez, Medina y Gerardo (2012) quienes diseñaron una medida de evaluación docente a partir de la opinión de los estudiantes con base al modelo de Overall y Marsh (1977) y Marsh y Overall (1980) donde se evalúa la docencia a partir de cuatro dimensiones; Planeación, Motivación, Evaluación y Didáctica.

La evaluación es considerada como una herramienta valiosa para conocer y mejorar la práctica docente, las Escuelas Normales necesitan de estudios que examinen la actividad del profesor y a su vez obtener información confiable para la toma de decisiones por parte de los organismos reguladores de este nivel educativo, para la mejora continua. Sobre todo cuando estas instituciones se encuentran en una etapa crítica acerca del desempeño profesional con el que están ejerciendo sus labores (Mungarro, 2009).

Desde una perspectiva estadística, a partir de la reforma de 1984 en la cual se establece que los estudios de educación normal tendrán como prerrequisito el bachillerato y una duración de cuatro años, se establece también que los estudiantes que ingresaron en el periodo 1983-1984 serán la última generación de la Normal Básica, dicha reforma entró en vigor en medio de una

de las más grandes crisis económicas del país; por otro lado, fue una propuesta no comprendida ni bien recibida por el Normalismo ya que se planteó la figura del profesor como docente-investigador.

Los contenidos especializados en investigación predominaban sobre los didácticos, lo cual produjo una sensación de descobijo en las habilidades y destrezas docentes, y una pretensión de abandonar la tradición del Normalismo basado en el conocimiento y el dominio de las didácticas. Posteriormente, se daría marcha atrás a este proyecto y el currículo sería otra vez totalmente normalista, con ello se recuperó su sentido de identidad, pero la población estudiantil empezó a alejarse de esta formación y permite inferir que la oferta de plazas de formación haya sido mayor que la demanda.

A lo largo de los años dicha situación se ha ido transformando, en cuanto al tema de la evaluación en educación reside en prácticas evaluativas pensadas, racionalizadas e instrumentadas que se institucionalizan para fines de control social y toma de decisiones; además, retroalimentan la práctica educativa, por lo tanto, la evaluación de las prácticas educativas supone discernir, reconocer, diferenciar, distinguir, juzgar y apreciar. La evaluación designa un dispositivo institucionalizado, instrumentado, tan racional como sea posible, que puede llegar a generar nuevos conocimientos científicos (Ardonio, 2000).

Con respecto a la evaluación docente, García, et al. (2004), la circunscribe sólo a las actividades del profesor, directamente relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje. La evaluación de la docencia es una práctica ardua que involucra aspectos técnicos, académicos y políticos, los cuales pueden tener consecuencias sociales relevantes tanto para los profesores como para los estudiantes. La dificultad de esta tarea consiste en la enseñanza como una actividad compleja y multidimensional que no cuenta con un corpus teórico integrado (Luna y Rueda, 2008).

Para Fernández y Luna (2004) las dificultades para evaluar la docencia, son principalmente, que la evaluación se realiza para fines distintos, la definición de un buen profesor tiene características diversas, la actividad docente se realiza

en contextos heterogéneos y ha sido subvaluada en comparación con la investigación, existen diversas estrategias para evaluar la práctica docente, sin embargo la más utilizada en México es la aplicación de cuestionarios de evaluación docente con base en la opinión de los alumnos.

Estos son utilizados fundamentalmente con fines administrativos, y en menor medida, para retroalimentar la actividad docente (Luna, 2002), desde que empezaron a emplearse surgieron diversas críticas y quejas entorno a su utilización; la expansión de su empleo ocurrió debido a que las ventajas de su uso han sido más fuertes que las críticas o desventajas. A pesar de que los resultados que arrojan estos cuestionarios sirven principalmente para fines de control administrativo, su uso puede orientarse hacia la reflexión y retroalimentación de la práctica docente.

En la situación actual sobre evaluación de la docencia, existen cuestiones de interés no del todo resueltas, la presente investigación se basa en los siguientes apartados que a su vez hacen referencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante la aplicación de un instrumento válido y fiable, que evalúe las prácticas docentes, se diagnosticó la situación problema mediante criterios propios de la investigadora, entrevistas informales con estudiantes, egresados, profesores y directivos del C.R.E.N. “Benito Juárez”.

### **1.3 Pregunta de Investigación**

¿Cómo evaluar la práctica docente en Escuelas Normales?

#### **1.3.1. Preguntas complementarias**

- ¿Cómo es que los estudiantes perciben que se lleva a cabo la práctica docente en el aula?

- ¿Cuáles son las dimensiones que requieren fortalecer los docentes de acuerdo a su práctica?
- ¿Cuál es el desempeño actual del docente de acuerdo a su práctica en la facilitación del aprendizaje?

## **1.4 Objetivos**

De dicha pregunta se derivan los objetivos, general y específicos, que se persiguen con el desarrollo de la presente investigación, mismos que a continuación se describen:

### **1.4.1 Objetivo general**

Evaluar la práctica docente de los profesores que imparten clase en el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Física en el Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez” con base a la percepción de los estudiantes, en función de que la institución tenga un diagnóstico actual sobre el desempeño de sus docentes, e información para incrementar las posibilidades de lograr una excelencia educativa

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Demostrar cómo es que los estudiantes perciben que se lleva a cabo la práctica docente en el aula
- Identificar las dimensiones que requieren fortalecer los docentes de acuerdo a su práctica

- Conocer el desempeño actual del docente de acuerdo a su práctica en la facilitación del aprendizaje

## **1.5 Hipótesis**

La evaluación de la práctica docente impacta en la eficacia del desempeño laboral de los profesores y en el rendimiento académico de los estudiantes inscritos en el C.R.E.N. “Benito Juárez”, en el Estado de Hidalgo.

## **1.6 Justificación**

Una razón de interés para abordar el tema de evaluación de la práctica docente nace de la idea de que el profesor ejerce gran influencia en el rendimiento de los estudiantes; son responsables aplicar estrategias que normalicen el clima áulico, la calidad del trabajo y orientar el aprendizaje estudiantil, en ellos yace el éxito de los planes y programas de clase aplicados, así como de las políticas educativas.

Los estándares de ingreso a la docencia y calidad en la enseñanza varían y deben ser precisados por cada institución y autoridades educativas correspondientes, para trabajar con base a ellos y poder conocer el avance durante el desarrollo de sus funciones. Además el establecer parámetros claros de desempeño, facilita la autoevaluación, promueve la reflexión y permite realizar evaluaciones formativas las cuales facilitan el acompañamiento y la mejora de la práctica, lo anterior debe generar un impacto positivo sobre el aprendizaje de los estudiantes (Barreras y Myer, 2011).

El docente guarda una estrecha relación con la calidad educativa en las instituciones, es sin duda el factor más importante para el logro de dicho objetivo,

como es el cumplir con los estándares de calidad que cada institución se propone (Schmelkes, 1995). La importancia del docente dentro de la calidad educativa radica en su dedicación hacia la preparación de clase y en la capacidad que se tiene para convertir los conocimientos, habilidades y actitudes en acciones pedagógicas, de tal forma que en éste proceso, todos sean capaces aprender (Shulman, 2001).

Hablar de calidad en educación es un desafío, debido a que no existen aún, referentes concretos, a pesar de ser un concepto que se escucha con frecuencia en distintos contextos, tanto políticos como educativos e incluso familiares, sin embargo, esto difiere con la realidad, ya que las acepciones varían según el contexto en que sean manifestadas (Días, 2008). Ante esta situación, se torna aún más complicado crear un concepto universal, único y objetivo de calidad, que sea efectivo para las instituciones de todo el mundo.

La evaluación puede ser un medio para conocer y posiblemente mejorar la práctica docente. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES (2006) sostiene que la evaluación puede traer como consecuencia:

- a) Mejora de la práctica docente.
- b) Aumento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.
- c) Rendición de cuentas.
- d) Información que hace posible la acreditación
- e) Mejor distribución de los recursos.

La evaluación de la práctica docente se ha convertido en un tema, que lleva a las autoridades y actores educativos en general a entrar en controversias, por las diversas opiniones que se generan, ya que dentro de cada institución educativa existen organismos que se encargan de la evaluación, sin embargo, aún no se llega a acuerdos en cuanto a qué y cómo evaluar a los profesionistas de la educación. Lo que sí es claro, es que el desempeño de una institución depende en gran parte de las estrategias de evaluación que esta lleve a cabo, debido a que los resultados arrojados permiten la toma de decisiones en diferentes aspectos (Valenzuela, 2002).

Para fines de esta investigación se entenderá la evaluación de la práctica docente como una herramienta para determinar la calidad con la cual se llevan a cabo las diversas funciones pedagógicas, mediante la verificación de un conjunto de características o conductas que según diferentes autores el docente debe cumplir durante el proceso de enseñanza (Cisneros-Cohernour y Stake, 2010) y que influyen en el instrumento que se pretende utilizar.

Llevar a cabo una evaluación de la práctica docente, de manera sistemática en el Centro Regional de Educación Normal ayuda a elevar la calidad educativa de dicha institución, siempre y cuando la intención de la evaluación sea conocer y mejorar la calidad de la práctica docente, por lo que la evaluación se convierte en una herramienta valiosa y fundamental en toda institución, indudablemente con diferentes propósitos, hay quienes evalúan no solo por mejorar, sino por control administrativo (Luna, 2002).

Este trabajo pretende abordar, el estudio de la evaluación de la práctica docente en Centro Regional de Educación Normal "Benito Juárez" del estado de Hidalgo en México a partir de la percepción de los estudiantes. La evaluación de los docentes mediante la opinión de los estudiantes se considera como fuente confiable para obtener información acerca de la prácticas de enseñanza de sus maestros (Luna, 2002).

Cabe mencionar que existen diversos fines y utilidades que se le da al resultado de las evaluaciones, pero siempre debe estar presente el fin de mejorar la enseñanza, y en su defecto recibir la capacitación necesaria que permita modificar conductas en pro de avanzar hacia la calidad educativa. Entre los beneficios relacionados con la evaluación de la práctica docente, se identifican; que al mejorar la docencia se reduce el fracaso y deserción escolar, así como terminar con los métodos didácticos antiguos, además de rendir cuentas a la sociedad del papel que desempeñan los docentes y justificar gastos públicos (Muñoz et al. 2002).

Los factores que influyen en la evaluación tienen que ver con las características docentes: edad, sexo, productividad investigativa, experiencia docente, personalidad y categoría académica, calificaciones del alumno; las características del alumno: Interés previo al curso y carga de trabajo, y las

características del curso, Lo anterior permite opinar que la evaluación es un medio para el progreso y la búsqueda de la calidad, por lo que es conveniente que las instituciones educativas cuenten con sistemas de evaluación que ofrezcan a sus docentes herramientas para afrontar los retos que la sociedad exige hoy en día.

La evaluación de la práctica docente forma parte de un elemento importante en la elevación de la calidad educativa, la sociedad actual exige docentes con un elevado nivel de desarrollo profesional, idóneos para afrontar los nuevos desafíos y transformaciones de la humanidad. En el contexto educativo mexicano la resistencia al cambio, la apatía, el disgusto por los métodos de evaluación docente, entre otros elementos; impactan de manera negativa en la calidad educativa y el rendimiento profesional docente.

El presente trabajo ofrece una respuesta a tales exigencias, se plantea una evaluación de la práctica docente encaminada a mejorar dichas prácticas de los profesores normalistas en el Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez”, mediante un instrumento de evaluación diseñado por Vera, Rodríguez, Medina y Gerardo (2012), él mismo aporta un modelo de evaluación que permite medir el desempeño profesional del docente y a la vez contribuye al perfeccionamiento continuo, para lograr potencializar la calidad institucional.

Desde este punto, la investigación permite establecer las principales regularidades que se dan en el desempeño de los docentes mediante la aplicación del instrumento propuesto, con los indicadores para analizar los resultados la evaluación de la práctica docente, lo que permite trazar metas de auto-perfeccionamiento en busca de elevar la calidad educativa.

Esta investigación se vincula con la línea de actualización y evaluación docente. Los resultados serán utilizados para la toma de decisiones acerca de las maneras concretas de orientar el proceso de mejora académica de los docentes normalistas que imparten la Licenciatura en Educación Física en Pachuca, Hidalgo.

## **CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO**

En este apartado se pretenden revisar algunas de las definiciones de calidad educativa que coexisten en la realidad escolar actual, y la forma cómo las entiende el docente, lo cual nos dará un referente para esta investigación, en la cual habrán de identificarse las dificultades o aciertos que tienen los maestros en cuanto a la calidad a su práctica docente.

### **2.1 Calidad de la educación**

La calidad se ha discutido y definido por una parte teórica y por otra centrada en la ejecución de la misma, determinada por el nivel de logros obtenidos en un sistema de educación (Casassus, Arancibia y Froemel, 1996), es vista como un proceso de mejoramiento y se constituye a partir de la interacción de cinco componentes básicos: relevancia, pertinencia, eficacia, equidad y eficiencia y permite analizar los esfuerzos hacia la educación no solo en términos de logro en el aprendizaje sino en mejores niveles de equidad (Muñoz et al. 2002).

El concepto de calidad de la educación se encuentra vinculado a los resultados de aprendizaje, a las condiciones y a los procesos que conducen a ellos, así como el acceso, la igualdad y la equidad (UNESCO, 2010). A nivel

internacional el problema de la calidad de la educación, ocupa el primer plano de la agenda educativa. La creciente preocupación que se tiene por elevar la calidad de la educación ha llevado al planteamiento de estrategias por parte de organismos internacionales

Señala Lemaitre (2003), tres perspectivas en su definición de calidad: la calidad como ajuste a los propósitos declarados, la calidad como excelencia y la calidad como respuesta a los requerimientos del medio. Independientemente del concepto del cual se parta, cuando se habla de calidad educativa se refiere inmediatamente a sus profesores, tanto en relación a sus competencias en enseñanza como a su investigación.

Hablar de calidad en educación es un desafío permanente, debido a que no se tiene aún un concepto general de calidad ya que varía según el contexto en que se manifiesta (Días, 2008). Ante esta situación, la calidad en Educación Superior tiene que estar referida a los compromisos de cada institución con el sentido social de los conocimientos y de la formación, así como del contexto en el cual se desarrolla, es decir, los indicadores generales de calidad en las instituciones tienen que estar directamente relacionados con los determinantes de su propia identidad.

Para fines de este proyecto se atenderá el concepto de calidad educativa que expone Días (2008) quien menciona que la calidad es vista como transformación. Una educación de calidad es aquella que produce cambios en el estudiante y lo enriquece. El estudiante se apropia de los procesos de aprendizaje". Este concepto hace referencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje efectuados dentro del aula, entendido por muchos como calidad docente.

De tal forma que para acercarse a un concepto general de calidad educativa es necesario tener en cuenta los indicadores que en una institución específica determinen sus niveles de calidad; Lo cual comparte, la idea de que hoy en día los cambios se producen en espacios específicos y de ahí se espera que se propaguen, es entonces en las aulas, donde es posible crear acciones comprometidas y solidas que permitan alcanzar la calidad en la educación en ciertos aspectos (Chehaybar, 2006).

## **2.2 El profesorado y la calidad educativa**

En el marco de la calidad educativa, los docentes son reconocidos como el centro de cualquier estrategia para la mejora de la misma; su creatividad, competencia y compromiso son importantes para el éxito escolar de los alumnos. De igual forma se ha reconocido que su formación es uno de los factores con mayor influencia en la calidad, de ahí que se recomienda mejorar su preparación y actualización continua (UNESCO, 2010).

Los elementos de formación para el docente según lo anterior, deberán incorporar habilidades de planeación, evaluación, manejo de grupo y didáctica; asumir siempre que una política pública dirigida a la calidad de la educación debe vincular las variables del aula, la escuela y la comunidad. Esta política deberá incluir, además de los aspectos relacionados con la capacitación, aquellos asociados al bienestar personal y familiar del maestro como son: salario, prestaciones, uso del tiempo libre y, por otro lado, con la reforma curricular en los aspectos formativos del profesor.

El profesorado guarda una estrecha relación con el logro de la calidad educativa en las instituciones, es sin duda el factor más importante para el logro de dicho objetivo, como es el cumplir con los estándares de calidad que cada institución se propone (Schmelkes, 1995), a lo que Shulman (2001) afirma que la importancia del docente en la calidad educativa radica en su dedicación hacia la preparación de sus clases y en la capacidad del mismo para convertir en acciones pedagógicas, los conocimientos, habilidades y actitudes, de manera tal que todos sean capaces aprender.

El Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP) identifica también al profesor como uno de los elementos principales que definen la calidad de la educación y a su vez afirma que ésta depende en gran medida de la formación del profesorado de las instituciones de educación superior, lo cual se traduce que a mayor nivel de formación, se contempla un mejor desempeño de los docentes y como resultado la mejora en la calidad educativa (Osés, Duarte y Esquivel, 2007).

Valdés, Urias, Carlos y Tapia (2009) afirman que no hay calidad educativa, sin calidad docente y la define como el contar con docentes satisfactoriamente remunerados, preparados, con el valor del aprendizaje, orgullosos y comprometidos con su labor frente a los alumnos, padres de familia y la sociedad, es decir la calidad docente no se mide solo a través de sus habilidades de enseñanza si no que involucra también aspectos del profesor como persona.

### **2.3 Factores involucrados con la práctica docente**

La práctica docente permite potencializar el desempeño académico, Valdés (2000) encontró que tiene relación positiva con el logro académico de los estudiantes, en aspectos como: dominio de contenidos, buen uso de estrategias didácticas, conocer a sus alumnos personalmente, facilidad para la enseñanza, altos niveles de expectativas sobre el rendimiento de sus alumnos.

En relación a ello se encontró que el desempeño de alumnos que toman clases con maestros de mayor edad y jóvenes no es satisfactorio, a diferencia de los docentes con edad madura; puede ser porque a los maestros jóvenes la falta de experiencia y a los maestros de mayor edad les falta de interés por actualizarse (Backhoff, Monroy, Peón, Sánchez y Tanamachi, 2005).

También se encuentra que la capacitación que recibe el docente no siempre ejerce una relación positiva en su desempeño académico, lo cual indica que el obtener niveles académicos altos no es garantía de una mejor enseñanza. Lo cual podría deberse a que no todas las maestrías tienen que ver con las materias que imparten los docentes, ni con el estudio de técnicas pedagógicas que les permitan mejorar su práctica docente (Rivkin, Hanushek y Kain, 2005).

Por su parte, Terán (2005), afirma que algunas de las habilidades docentes son crear un clima escolar ordenado y seguro, establecer propósitos definidos y favorecer que el aprendizaje sea placentero; responsabilizarse por sus estudiantes, ser empático, tener comunicación, lo cual se traduce a un clima de aprendizaje de confianza tanto para el docente como para el alumno, donde la comunicación sea la base para lograr el aprendizaje.

Loya (2009) en un estudio realizado con formadores de docentes, encontró que estos consideran que los maestros deben poseer conocimientos de todas las materias involucradas en la educación, habilidades en el uso y manejo de la tecnología para la enseñanza y actitudes positivas hacia el trabajo docente; por último Según Rowan, Correnti y Miller (2002), consideran como variables explicativas del desempeño académico; la formación docente, la relación docente-alumno, el clima escolar y el tiempo efectivo dedicado a la enseñanza.

## **2.4 Evaluación de la práctica docente por estudiantes**

La educación ha sufrido diversos cambios, hace ya algunos años se utilizan encuestas de opinión de los alumnos sobre su profesorado, como medio para evaluar la calidad docente, tanto el procedimiento como sus instrumentos, han constituido la mayor fuente de disputa en relación con la enseñanza, esto manifiesta una inmensa producción científica que surge en las décadas de los setenta y ochenta, donde la preocupación se centraba en la validez de los instrumentos de evaluación.

Un estudio realizado por Feldman (1990) arroja que, hasta la década de los noventa se han publicado alrededor de dos mil libros y artículos relacionados con la investigación de los instrumentos de evaluación de la docencia por parte de los alumnos, algunos instrumentos reflejan justamente lo que el estudiante ve y vive en el aula, y son sensibles a los cambios que se producen en la docencia (Escudero, 2000). En México las primeras experiencias sobre evaluación de la docencia mediante la opinión del alumnado no aparecen hasta la década de los ochenta (Molero y Ruiz, 2005).

En la actualidad se han alcanzado niveles de calidad similares en comparación a otros contextos de investigación social (Tejedor, 2003), Sin embargo, el uso de dichos instrumentos despierta dudas en los docentes (Apodaca y Rodríguez, 1999), ya que muchos han sido elaborados por las propias instituciones (Cruz, Crispín y Ávila, 2000), y no siempre tienen la orientación debida.

Durante la época de los ochentas surgieron algunos programas de evaluación que se implementan en las universidades, tales como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA), el Apoyo al Posgrado la Ciencia y la Tecnología, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa al Desempeño Académico, todos con el objetivo de proporcionar recursos a través de la rendición de cuentas que dieran evidencia del logro de los objetivos planteados por la institución educativa (Luna 2002).

El Programa al Desempeño Académico, considera pertinente evaluar a los docentes a partir de la opinión de los estudiantes, mediante cuestionarios, se considera que los estudiantes son la mejor fuente de información, debido a que observan el desempeño de muchos profesores a lo largo de su trayectoria estudiantil, por lo tanto son capaces de diferenciar entre un profesor que cumple con el ejercicio docente y que les brinda un aprendizaje significativo, de otro que no lo hace (Elizalde y Reyes, 2008).

La evaluación a partir de la opinión de los estudiantes es uno de los procedimientos que más se utiliza en la educación superior, una justificación de su uso es porque el estudiante se vuelve la razón de ser de la docencia, es importante saber, conocer y entender lo que piensa con respecto a la enseñanza que recibe (Acevedo y Olivares, 2010). En cuanto al resultado de puntajes obtenidos a través de la opinión de los alumnos para evaluar la docencia, se ha encontrado que presentan una confiabilidad y validez aceptable (Luna y Rueda, 2001).

El fundamento de este tipo de evaluación surge a partir de que los estudiantes se involucran directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que pueden percibir fácilmente las fortalezas y áreas de oportunidad que presenta el docente; en el caso particular de las Escuelas Normales el hecho de que los alumnos sean los evaluadores mientras son entrenados en un proceso pedagógico, permite que el modelo de evaluación tenga mayor validez científica, ya que los estudiantes no son ajenos a lo que están evaluando.

Entre sus beneficios se menciona la retroalimentación que proporciona para el trabajo dentro del aula, además se presenta consistencia entre los puntajes

hacia un mismo profesor, posiblemente en algunos años este modelo pueda considerarse confiable ya que el alumno se considera un buen juez del docente por la trayectoria estudiantil que lleva, al respecto Arbesú (2004) menciona que este tipo de evaluación se centra en cuestiones formales de la actividad docente y difícilmente muestra el impacto que el docente tiene en las formas de pensamiento de los estudiantes.

Este tipo de evaluación como cualquier otro, no está exento de críticas, ya que se menciona, que los estudiantes evalúan cuestiones afectivas, dejando de lado los conocimientos y competencias que adquirió (Madueño, Márquez, Valdés, y Castro, 2009). Por otra parte los cuestionarios deben de explicitar el modelo de docencia que subyace en los mismos (Arbesú y Rueda, (2003) y contar con adecuadas propiedades psicométricas (Luna, 2008).

De acuerdo con Rueda (1999) cuando a la evaluación docente se le da un uso adecuado esta permite: a) facilitar el logro de los objetivos educativos; b) conocer el nivel de aprendizaje que están adquiriendo los alumnos; c) determinar si los métodos de enseñanza-aprendizaje y las formas de evaluar al estudiante son adecuados y d) obtener información que oriente las acciones de mejora en las instituciones.

## **2.5 Modelos de evaluación docente**

La docencia es una actividad profesional con gran complejidad, por lo cual requiere ser conceptualizada a partir de su contexto, debido a que es influida, entre otras variables, por la filosofía de la institución en la cual se realiza y el nivel educativo en la que se ejerce. El desconocimiento de los rasgos definitorios del buen ejercicio docente, debido a la diversidad de características que pueden ser englobadas en ese concepto, acarrea dificultades con respecto al conocimiento del desempeño de los docentes en su actividad cotidiana dentro del aula (Peterson, 2000).

El modelo de evaluación del desempeño docente basado en la opinión de los alumnos es uno de los modelos más utilizado en las instituciones de diferentes

niveles educativos, parte del hecho de que los estudiantes son una de las mejores fuentes de información de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como del cumplimiento de objetivos académicos por parte del profesor, supone que los alumnos, a partir de su experiencia dentro de procesos educativos y con diversos profesores, son los mejores jueces de la pertinencia de las actividades del profesor dentro del aula (Aleamoni, 1987).

La evaluación es un mecanismo básico y se considera como el componente que hace énfasis a los procesos de enseñanza y aprendizaje, tiene un determinación socio-histórica, por lo que se realiza con base a normas, valores y exigencias vigentes de la sociedad, A partir de un recorrido bibliográfico acerca de algunos modelos que intentan explicar y ser guía para otros investigadores al momento de llevar a cabo una evaluación de la práctica docente se encuentran los siguientes:

*Modelo de evaluación docente a partir de la opinión de los estudiantes de Luna (2008):* este modelo propone la evaluación a través de cuatro etapas (diagnóstico del contexto de enseñanza y análisis de las prácticas educativas; delimitación de las características del sistema de evaluación de la práctica docente; diseño de los cuestionarios e implementación del sistema), el sustento teórico está basado en el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior, de Loredó, Luna y Rueda (2008) y es utilizado para evaluar la docencia en posgrados.

*Modelo de evaluación docente en educación superior de Valenzuela (2002):* este autor en su estudio propone un instrumento para evaluar la docencia a partir de la opinión de los estudiantes, basado en el modelo de Arias Galicia (1984) quien después de someterlo a un análisis psicométrico de validez y confiabilidad obtiene como resultado siete dimensiones para la docencia efectiva (dinamismo en clase; preparación de clase y cumplimiento del programa; criterios para evaluar y calificar; respeto a los alumnos; dominio de la materia; motivación al alumno y estilo interpersonal y finalmente el enfoque a la profesión.

*Modelo de Overall y Marsh (1977) y Marsh y Overall (1980):* es denominado "Evaluación de la Calidad de la Educación por el Estudiante" (SEEQ: Students' Evaluation of Education Quality). El modelo destaca siete dimensiones para

evaluar la enseñanza efectiva (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),

Este modelo no incluye en la evaluación otro tipo de actividad docente, las opciones de respuestas son con base a una escala que va de “muy mal” “moderado” “bien” y “muy bien”. El modelo destaca la actividad central del profesor en la enseñanza en educación superior y cuenta con un amplio respaldo empírico.

La evolución de los modelos de evaluación en la actualidad han pasado de un interés primordial sobre la personalidad del profesor y su comportamiento en el aula, a una preocupación mayor por los procesos indirectos que determinan la actuación docente (pensamiento del profesor) o el contexto en el que se desarrolla la enseñanza teniendo en cuenta la complejidad de la vida en el aula al pretender llegar a conclusiones definitivas sobre cómo deben enseñar los profesores (Grediaga, 2002).

Después de la revisión de algunos estudios publicados acerca de la evaluación del desempeño docente se retomó el instrumento diseñado con base al modelo de Overall y Marsh (1977) y Marsh y Overall (1980) por las siguientes razones; el modelo destaca la actividad central del profesor en la enseñanza, al resaltar las habilidades del mismo para impartirla a través del método de conferencia, es decir, un modelo tradicional de enseñanza, convirtiéndose por ello en una de las principales razones de selección para el diseño de la medida de evaluación docente

Debido al contexto en el cual será aplicado, es decir, las Escuelas Normales, donde aún en la actualidad se sigue enseñando bajo una educación tradicional basada en la reproducción de conductas específicas descritas en el currículum y el uso de la tecnología en las clases es muy escaso, según pláticas informales con algunos estudiantes y profesores de la misma institución.

## CAPÍTULO III. MÉTODO

Siguiendo las pautas de Arnal (2000), acerca de los modelos de investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales (Tabla 2), el presente estudio adquiere un carácter interpretativo, ya que pretende comprender e interpretar una realidad, en este caso la de las aulas, por lo que en éste capítulo se fundamentará y presentará la metodología mixta que es la que se propone, con el propósito de que la información obtenida le sea útil a la institución en la toma de decisiones para acrecentar las posibilidades de lograr una excelencia educativa.

Tabla 2 Distintos modelos de investigación

<b>Modelos de investigación</b>	<b>Positivista (racional, cuantitativo)</b>	<b>Interpretativo o hermenéutico (naturalista, cualitativo)</b>	<b>Sociocrítico</b>
Pretensión	Explicar y predecir hechos a partir de relaciones causa-efecto	Comprender e interpretar la realidad, los significados y las intenciones de las personas	Ser motor de cambio y transformación social, emancipador de las personas
Finalidad	Descubrir el conocimiento	Construir nuevo conocimiento	Cambio Social
Papel del investigador	Busca la neutralidad, debe reinar la objetividad	Se implica	Es un sujeto más comprometido con el cambio

(Arnal, 1996)

Cuando se cuenta con un diseño metodológico de lo que se debe hacer es más fácil y eficaz recorrer un proceso hasta terminarlo, en la evaluación educativa interesa más la historia del proceso, que el dato del producto conseguido (Castillo, 2002). El diseño previo refuerza y potencia la actitud

evaluadora, a la vez que ayuda a provocar la garantía de eficiencia y calidad de la acción docente y evaluadora.

Se pretende llegar al pensamiento y a la forma de actuar de un colectivo, el profesorado, que es el que decide la forma de accionar el proceso de evaluación, pero no se pretende influir de ningún modo en su comportamiento, esto junto con la cuantificación de datos que se recojan. Con todo ello se intenta facilitar una imagen lo más amplia posible del fenómeno que se interesa conocer, en este caso la Evaluación de la Práctica Docente en Escuelas Normales con base a la percepción de los alumnos.

Por ello, y de acuerdo con Salkind (1999) se ha optado a hacer un tipo de investigación descriptivo (Tabla 3), pues se pretende conocer una realidad para luego obtener modelos explicativos que le permitan a la institución normalista a tomar decisiones que ayuden a formar a los futuros docentes y a mejorar la puesta en práctica de los procesos de cambio que el sistema educativo precise relacionados a la evaluación.

**Tabla 3 Tipos de Investigación**

Tipo de investigación	No experimental			Cuasi-experimental	Experimental
	Descriptivo	Histórico	Correlacional		
Propósito	Describir las características de un fenómeno existente	Relacionar sucesos del pasado	Reconocer las relaciones entre variables indicando su grado de dependencia	Probar si hay relaciones causales sin tener pleno control	Probar relaciones de causa y efecto
Arco temporal	Actual	Pasado	Actual o pasado (correlación) Futuro (predicción)	Actual o pasado	Actual
Grado de control sobre las variables	Ninguno o bajo	Ninguno o bajo	Bajo o mediano	Moderado o alto	Alto

(Salkind, 1999)

De modo que ésta investigación al ser mixta combina un carácter cualitativo con otro cuantitativo, al ser de tipo exploratorio-descriptivo en medida en que, como dice Sellitz (1970) se pueda avanzar en el conocimiento de un campo hasta ahora poco trabajado por el mundo académico, en este sentido se abre una

puerta para el conocimiento de la práctica docente en el que para Merchán (2010) existen escasos y débiles estudios en relación a las prácticas que los profesores y alumnos realizan en clase.

El propósito de la investigación es conocer lo que realmente sucede en el aula, desde la perspectiva de los alumnos, siendo esta la pretensión, se intenta llenar un vacío de la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales del que se precisa información sobre lo que sucede dentro del aula, y de las prácticas efectuadas por los docentes, para así entender el tipo de formación que adquieren verdaderamente los alumnos en su paso por las instituciones escolares; y qué se puede hacer para mejorarla.

Por otro lado, se busca analizar y comprender la naturaleza del proceso de evaluación que se lleva a cabo en las aulas normalistas, de la mano de uno de sus protagonistas, los alumnos; mediante sus concepciones acerca de la práctica docente con ayuda de un instrumento que le permitirá informar y reflejar en los resultados el estado actual de la plantilla docente del C.R.E.N. "Benito Juárez".

Sin embargo se ambiciona dar a la investigación un aspecto multiparadigmático, puesto que en Ciencias Sociales la diversidad metodológica posibilita el estudio de la realidad social desde diversas ópticas, ya que ninguna perspectiva metodológica por si sola responde totalmente a las preguntas que pueden formularse en el contexto social (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995).

De acuerdo a lo anterior este estudio empleará una metodología mixta, con la finalidad de alcanzar una mayor comprensión del problema presentado, para enriquecer y ampliar el conocimiento que mane de la investigación, de manera que se generen distintas propuestas y estrategias de acción, como sostienen Everston y Green (1989), la combinación de metodologías en indagaciones de las Ciencias Sociales es una de las tácticas más válidas para la ampliación de las nociones acerca de fenómenos educativos, aunque todavía se alcen voces que dudan de su idoneidad (Creswell, 2007).

De acuerdo con Ibáñez (1979), se establece un vínculo entre los métodos cualitativos y cuantitativos, esencialmente se habla de la indagación de hechos y su comprensión en las complejas interrelaciones que permean en la realidad; en el contexto sociocultural donde interactúan los sujetos, a partir de lo general a lo particular y viceversa, al asumir la práctica como criterio de la verdad.

En la etapa inicial, se determinan características y situaciones inherentes a la evaluación de la práctica docente, que manifiestan la problemática a resolver, por lo que es necesario analizar los hechos y fenómenos, mediante la observación, entrevistas, conversaciones informales, diversas técnicas y procedimientos que posibilitan el diagnóstico de la situación,.

Con la metodología mixta se pretende proyectar con fundamentos una acción evaluadora organizada e intencional, a partir del diseño se intenta buscar un sistema que le dé sentido a los elementos suficientes de la evaluación, explicar su estructura y dinámica, así como ayudar a dirigir la inclusión e interacción de todos los actores principales que intervienen en los procesos de evaluación normalista.

### **3.1 Instrumento**

Para obtener la información necesaria se utilizará el instrumento diseñado por Vera, Rodríguez, Medina y Gerardo (2012) con base en el modelo de Overall y Marsh (1977) y Marsh y Overall (1980). “Instrumento de evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de los alumnos”. El instrumento evalúa la docencia a través de cuatro dimensiones: Planeación, Motivación, Evaluación y Didáctica.

Se contesta mediante una escala de tipo Likert de siete opciones de respuesta que va desde cumplimiento en desacuerdo (1) hasta cumplimiento de acuerdo (7), con un total de 54 ítems. Para fortalecer las propiedades métricas del instrumento se determinará la validez y confiabilidad del mismo.

El cuestionario se aplicó a los estudiantes del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Física, impartida en el Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez”, durante el ciclo académico Julio-Diciembre 2016, los

cuestionarios serán administrados de manera electrónica al finalizar el semestre, como parte de las políticas institucionales de la escuela, se solicitó la autorización de los directivos del plantel para poder hacer uso de los datos obtenidos en los instrumentos y se les garantizó la confidencialidad de sus respuestas.

## **CONCLUSIONES**

Zabala (2002) señala que el análisis de la práctica docente se debe realizar mediante la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula., lo que significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados.

En esta misma línea de ideas, Coll y Solé (2002) señalan que el análisis de la práctica docente debe comprender el análisis de la interactividad educativa, por ejemplo cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda del profesor, por tanto, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones áulicas, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación cercados al aprendizaje de los alumnos.

La evaluación de la práctica docente está estrechamente vinculada con el perfil de la institución educativa y del contexto en donde se trabaja la enseñanza, es decir, los espacios de socialización e interacción de los docentes y de los alumnos, quienes al final del día se tornan los actores principales, debido a que con el trato diario los estudiantes reconocen las competencias intelectuales de sus profesores, dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con Rocha (2013), el rendimiento académico de los alumnos y la satisfacción con la enseñanza recibida están estrechamente vinculados puesto que son dos de los principales indicadores de calidad docente y de una práctica educativa provechosa, de tal forma que la evaluación se vuelve indispensable para la educación.

Específicamente en el Nivel Superior para mejora de la docencia, sobre todo si se tiene en cuenta que es en los profesores donde descansa gran parte de la responsabilidad del éxito de las instituciones educativas y la formación de futuros profesionistas, así que la evaluación de la práctica docente, permite lograr la mejora continua por lo que es indispensable contar con un sistema de evaluación eficaz y eficiente, enmarcado al contexto social de la actualidad.

Dentro de la evaluación de la práctica docente deben estar involucradas todas las partes pertenecientes al sistema educativo, principalmente los mismos docentes, quienes serán los evaluados y con ello se evitará la gran polémica que se desata cada vez que se escucha la palabra “evaluación”.

Los formadores de docentes tienen a su cargo la responsabilidad de formar para la enseñanza y sobre quienes ha volteado su mirada la sociedad, quien exige una nueva concepción de la profesión docente que se adecue y de respuesta a las necesidades que requiere la sociedad de estos tiempos; conocida como la sociedad del conocimiento (Mungarro, 2009).

Es importante continuar investigando sobre la evaluación de la práctica docente en las instituciones normalistas, para así poder generar mayor evidencia de lo que ocurre con estos profesionistas, contribuir con la definición de estándares de desempeño docente para la buena enseñanza y que estos sean oficiales, es decir, reconocidos y aplicados por cada institución como competencias necesarias para ingresar y permanecer en el servicio docente.

Una recomendación sería complementar este estudio con próximas investigaciones y otros tipos de evaluación docente para fortalecer los resultados arrojados, para una toma de decisiones adecuada respecto a las áreas de oportunidad y los mecanismos más idóneos para acortar las brechas de calidad que presenten los docentes, sin dejar de lado aspectos como las condiciones en las que el profesor trabaja, políticas de la escuela y la participación de los mismos en dicho proceso.

## BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano, Nicola y Aldo Visalberghi (1964), Historia de la pedagogía, México, FCE.

Acevedo, R. y Olivares, M. (2010). Fiabilidad y validez en la evaluación docente universitaria. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 10(1) 1-38

Aguerrondo, I., F. Benavides, y B. Pont (2009), *Gestión escolar y profesionalización del maestro en México: Contexto, retos y opciones preliminares*. Recuperado de [www.oecd.org/edu/calidadeducativa](http://www.oecd.org/edu/calidadeducativa)

Aleamoni, L. (1987). Student ratings of instruction. En: Millman, J. (Ed) *Handbook of teacher evaluation*. 110 – 145. Beverly Hills: Sage Publications

Alterio Ariola, G. H., y Pérez Loyo, H. A. (2009). Evaluación de la función docente según el desempeño de los profesores y la opinión estudiantil. Educación Médica Superior, 23(3), 1-14.

Alvarado, M., Cabezas, G., Falck, D., y Ortega, M. (2012). *La evaluación docente y sus instrumentos: discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los Estudiantes*. Recuperado de

[http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp\\_cl\\_pobreza\\_informe\\_doc6.pdf](http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_informe_doc6.pdf)

Ardoino, Jacques (2005), Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Arnal, J. (2000). "Metodologies de la investigació educativa". En: J. Mateo; C. Vidal (eds.). *Mètodes d'investigació en educació* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

ANUIES (2006). Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas. México: ANUIES. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/secciones/convocatorias/pdf/consolidacion.pdf>

ANUIES Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior. Documento aprobado en la VII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General. México. 1989

Apodaca, P. y Rodríguez, M. (1999) La opinión de los alumnos en la evaluación de la calidad docente: posibilidades, limitaciones y estructura dimensional de sus indicadores. En *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*. Madrid: Consejo de Universidades/ Ministerio de Educación y Cultura, 311-327.

Arbesú, M. (2004). Evaluación de la docencia universitaria. Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23) 863-890 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002305>

- Arbesú, M. y Rueda, M. (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro*, (36) 56-64. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003606>
- Ardonio, J. (2000). Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación. En M. B. Rueda, y F. Diaz Barriga, *Evaluación de la docencia, perspectivas actuales* pp. 22-36. Mexico: Paidós Educador.
- Arias, F. (1984). El inventario de comportamientos docentes (ICD): Un instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza. *Perfiles Educativos*, 4(23) 14-22
- Backhoff, E., Andrade, E., Monroy, L., Tanamachi, M. L., Bouzas, A., Sánchez, A. et al. (2005). *Estudio comparativo de la educación básica en México: 2000-2005*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- Barreras, I. y Myer, R. (2011), *Estándares y evaluación docente en México: El estado del debate*. Chile: PREAL
- Biggs, J., "What the student does: teaching for enhanced learning", *Higher Education Research and Development*, 18 (1), 1999, pp. 57-75.
- Cabaní, M. L. y Carretero, R. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios". En C. Monereo y I. Pozo. *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Casassus, J., Arancibia, V. y Froemel, J.E. (1996). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. N°10

- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Pentrice Hall.
- Chehaybar y Kuri, E. (2006). La percepción que tiene el docente sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXXVI (3º y 4º Trimestres):221-259
- Cisneros-Cohernour, E., Jorquera, M., y Aguilar, A. (2012). Validación de instrumentos de evaluación docente en el contexto de una universidad española. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3 (1), 41-55
- Cisneros-Cohernour, E. y Stake, R. (2010). La evaluación de la docencia en educación superior: De evaluaciones basadas en opiniones de estudiantes a modelos por competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1), 219-131
- Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp.357-386). Madrid: Alianza.
- Contreras Domingo, J. (1990): *Enseñanza, currículum y profesorado*. Ed. Akal. Madrid.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano,, V.L. y Morales, A.(2007). Qualitative Research Designs: selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- Cruz, I., Crispín, M.L. y Ávila, H. (2000) La evaluación formativa: estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia, en M. Rueda y F. Díaz

- (Comps.) Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales. Mexico: Paidós, 133-155.
- Cruz, Ofelia (2007), "La reforma del profesorado. Configuración, tensiones y regulación. México 1989-2006", tesis de doctorado en Pedagogía, México, UNAM.
- Czarny, G. (2003). Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997. México: SEP
- Del Rincón, D. Arnal, J. Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Días, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. Recuperado de [http://www.oei.es/salactsi/CAPITULO\\_03\\_Dias\\_Sobrinho.pdf](http://www.oei.es/salactsi/CAPITULO_03_Dias_Sobrinho.pdf)
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Ángel Díaz Barriga (2008), "El impacto institucional de los programas de evaluación de los académicos en la educación superior", en Ángel Díaz Barriga (coord.), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*, México, IISUE-UNAM/ Plaza y Valdés, pp. 165-232.
- Ducoin, Patricia (2005), "En torno a las nociones de formación", en Patricia Ducoin (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, México, Comie, pp. 73-170.
- Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.

Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp1/contenido-elizaldereyes.pdf>.

Escudero, T. (2000). La voz de los estudiantes: un delicado instrumento de evaluación. *Cuadernos IRC*, 5, 31-38.

Evertson, C. M. y Green, J. L (1989). La índole de la observación y de los instrumentos observacionales”, en Wittrock, M. C., *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, pp. 306-310.

Feldman, K.A. (1990). An afterword for ‘The association between student ratings of specific instructional dimensions and students achievement’: refining and extending the synthesis of data from multisectional validity students. *Research in Higher Education*, 31, 315-317.

Fernández Gómez, E., y Luna, E. (2004). Evaluación de la docencia y contexto disciplinario: la opinión de los profesores en el caso de ingeniería y tecnología. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (9) (23), 891-911.

Ferry, Gilles (1991), El trayecto de la formación. *Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Barcelona, Paidós/ENEP Iztacala-UNAM.

Galavis, S., & Álvarez, G. (2012). La encuesta de opinión estudiantil: un sistema de información para la evaluación por competencias de la actividad docente/The Student Opinion Poll: An Information System to Evaluate Teaching Activity by Competences. *Revista de la Facultad de Ingeniería Universidad Central de Venezuela*, 25(3), 47-56.

García Cabrero, B., Loredo, J., Luna, E., Pérez Fregoso, C., Reyes, R., Rigo, M., et al. (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En M. Rueda (Coord.), *Evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* pp. 13-85. México: Plaza y Valdez.

Grediaga R., (2002) Evaluación del Desempeño del Personal Académico Análisis y Propuesta de Metodología Básica (Serie Investigaciones), ANUIES, México, p. 207.

Guevara, M. y González, L. (2004). *Atraer, formar y retener profesorado de calidad. Reporte sobre la situación en México*. México: OCDE

Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología*. Madrid: Siglo XXI.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo. México: Trillas. 1988

Larroyo, Francisco (1973), *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa.

Lemaitre, M. J. (2003). Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior: Opciones y modelos. *Pensamiento Educativo* 33: 212-229.

Lora, L., y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-13

- Loredo, J., Romero, R. e Inda, P. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, 2-16
- Loya, H. (2009). El formador de formadores de profesores. Un estudio para identificar el desempeño deseable. Memoria 2do Congreso Internacional de Orientación Educativa y Vocacional. Baja California, México
- Luna, E. (2008). Evaluación en contexto de la docencia en posgrado. *Reencuentro*, 53 75-84
- Luna, E. (2002). Aspectos implícitos sobre la enseñanza, reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia. En *La evaluación de la docencia, perspectivas actuales* (pp. 63-81). México: Plaza y Valdez.
- Luna, E. (2002). *La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*. México: Códce
- Luna, S., E., y Rueda, B., M. (2008). Estado del conocimiento sobre la evaluación de la docencia universitaria 1990-2004. En M. Rueda (Coord.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar la práctica docente*. México Plaza y Valdéz.
- Luna, E. y Rueda, M. (2001). Participación de académicos y estudiantes en la evaluación de la docencia. *Perfiles Educativos*, 123(093) 7-27
- Luzuriaga, Lorenzo (1973), *Historia de la educación y de la pedagogía*, Buenos Aires, Losada.

- Madueño, M., Márquez, L., Valdés, A. y Castro, A. (2009). *La evaluación de la docencia como elemento para la mejora de la calidad de la educación*. En J. M. Ochoa, S. V. Mortis, L. Márquez, A. Valdés y J. Angulo (Eds.), *Apuntes y 52 aportaciones de proyectos e investigaciones en educación* (pp. 221-228). México: ITSON.
- Maldonado, Alma (2003), "Organismos internacionales a partir de 1990 en México", en Patricia Ducoing (coord.), *Sujetos y procesos de formación*, México, Grupo Ideograma Editores, pp. 363-412.
- Marcelo, C. y Vallant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marsh, H. & Overall, J. (1980). Validity of students evaluations of teaching effectiveness: cognitive and affective criteria. *Journal of Educational Psychology*, 72(4), 468-475. Doi: 10.1037/0022-0663.72.4.468
- Meneses Morales, Ernesto et al. (1997), *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes José López Portillo Pacheco y Miguel de la Madrid Hurtado*, México, CEE/Universidad Iberoamericana.
- Merchán Iglesias, F. Javier. (2010). *La práctica de la enseñanza de las ciencias sociales como objeto de investigación de la didáctica: importancia y dificultades metodológicas. Bases para una teoría de la acción en el aula*. En Ávila Ruiz (2010).

Molero, D. y Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 57-84.

Murillo, Francisco Javier (2006), "La formación de docentes: una clave para la mejora educativa", en *Modelos innovadores en la formación inicial docente: estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO, pp. 11-18.

Mungarro, J. (2009). La profesionalización de docentes de las escuelas normales de Sonora. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Menorías de Congreso. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/0518-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0518-F.pdf)

Muñoz, J., Ríos de Deus, M. y Abalde, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2) 103-134

Nieto de Pascual, M. (2009). *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/7/7/44906091.pdf>

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2007), Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos, Buenos Aires.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2010), Recuperado de <http://www.unesco.org>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2010), Recuperado de <http://www.oecd.org>

OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. Resumen ejecutivo.* Recuperado de <http://www.oecd.org/dataocde/8/20/47101613.pdf>

Osés, R., Duarte, E., y Esquivel, L. (2007). Calidad del desempeño docente en una universidad pública. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 8(1), 11-22.

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).*

Perrenoud, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, Graó (colección Biblioteca del aula).

Perrenoud, Philippe (2002) *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen ediciones, Santiago de Chile

Peterson, K. (2000c). Student reports. *Teacher evaluation*. 103 – 120. California: Corwin Press.

Portal Gallardo, J. “Evaluación de la calidad de la enseñanza de la licenciatura en cultura Física de la Universidad de Cienfuegos, Cuba. “Tesis de grado (Doctor en Ciencias) Oviedo, Universidad de Oviedo. 2003

- Proppe, O. La investigación de la evaluación como una forma de potenciar el desarrollo de las escuelas y profesionalismo de los profesores. *Revista de Educación*. 293: 325-344. 1990
- Ramírez, M. S. (2007). Calidad de la formación docente ¿utopía o posibilidad? En Murphy, M. y Ramírez, M. S. (2006) (coord.). *Educación e Investigación: Retos y Oportunidades en el Nuevo Milenio*. México: Trillas.
- Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para maestros de Primaria. Módulo1, disponible en: [http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=78:reforma-integral-de-la-educacion-basica-2009-diplomado-para-maestros-deprimaria&catid=35:novedades&Itemid=110](http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=78:reforma-integral-de-la-educacion-basica-2009-diplomado-para-maestros-deprimaria&catid=35:novedades&Itemid=110)
- Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458 Recuperado de [www.econometricsociety.org/ecta/supmat/4139data.pdf](http://www.econometricsociety.org/ecta/supmat/4139data.pdf)
- Rocha, R. (2013). Escala de Opinión de los Estudiantes sobre la Efectividad de la Docencia (EOEED) en Educación Superior. *Formación universitaria*, 6(6), 13-22.
- Rodríguez López, J. M. (2002). La evaluación en la Universidad. La evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios". En C. Mayor (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.
- Rojas Moreno, Ileana (2002), *El normalismo como antecedente y núcleo de la formación universitaria en pedagogía y educación*, México, DIE-Cinvestav.

Rowan, B., Correnti, R. y Millar, R. (2002). What large-scale, survey research tells us about teacher effects on student achievement: Insights from the Prospects Study of elementary schools. Consortium for Policy Research in Education. University of Pennsylvania, Graduate School of Education. CPRE Research Report Series RR-051.

Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 8-17

Rueda, B. M. (2008). "Presentación del documento de la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIIED)". *Perfiles educativos*, vol. 30 no.122 México.

Rueda, M. (1999). *Notas para una agenda de discusión sobre la evaluación de la docencia en las universidades*. En M. Rueda y M. Landesmann (Eds). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* (pp. 202-218). México: CESU-UNAM

Salkind, N. J. (1999). *Métodos de Investigación*. 3ª edición. México: Editorial Prentice Hall.

Secretaría de Educación Pública (SEP). *Instituciones de Educación Superior*, México, SEP-SES, 2013. Recuperado de <http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones-de-educacion-superior>

Secretaría de Educación Pública (2013) Programa Sectorial de Educación 2013-2018, México, Recuperado de

[http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/36765/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018.pdf](http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/36765/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018.pdf)

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011), Recuperado de <http://www.gob.mx/sep>

Secretaría de Educación Pública (2008), *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*, México.

Secretaría de Educación Pública (2002), Plan de estudios 1997. *Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*, México.

Secretaría de Educación Pública. (2002). *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas*.

Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional de Política Económica y Social, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (SEP/CNPES/ANUIES) (1993), *Datos básicos de educación normal en México*, México.

Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación para Profesionales de la Educación (SEP-DGESPE) (2010), "Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica", México (documento interno).

Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. y Cook, S. W. (1970). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: RIALP.

- Schmelkes, S. (1995). La calidad educativa y la formación de docentes. *Sinéctica*, 7 1-11
- Shinkfield, A., J. y Stufflebeam, D. L. (1995). *Teacher evaluation. Guide to effective practices*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Shulman, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios públicos*, 83, 163-196
- Stufflebeam, D. "Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica". Temas Educativos. España: Paidós MEC, 1995
- Tardif, Maurice (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- Tejedor, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 157-182.
- Terán, M., Pachano, I. y Quintero, R. (2005). *Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. 6to grado de educación básica*. Mérida: Fondo Editorial Programa de Perfeccionamiento y Actualización docente.
- Tiana Ferrer, A "El sistema Educativo." Cuadernos de Pedagogía 185:4, 1990
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University.
- UAEH (2005). *Perfil del docente*. México.
- Urrutia de la Torre, F; (2013). ¿Descuidar el corazón? Comentarios al Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Eje 3: "México con Educación de Calidad". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*,

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27028897001>

Vaillant, Denise y Cecilia Rossel (2004), *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*, Montevideo, GTD-PREAL-ORT, núm. 3.

Valdés, H. (2000). Encuentro Iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente. *Revista Electrónica de Organización de Estados Iberoamericanos*. México.

Valdés, A., M. Urías, E. Carlos y C. Tapia (2009), "El docente y la calidad educativa", en J. Ochoa, S. Mortis, L. Márquez, A. Valdés y J. Angulo (eds.), *Apuntes y aportaciones de proyectos e investigaciones en educación*, México, ITSON, pp. 165-174

Valdez Veloz, H. Ponencia en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño docente. México: Editorial Limusa. 2000

Valenzuela, J. (2002). Evaluación del desempeño docente a partir de la opinión de los alumnos (Tesis inédita de Maestría). *Universidad de Sonora*, Hermosillo, México.

Vera, Á., Rodríguez, C., Medina, F. y Gerardo, L. (2012). Diseño y evaluación de una medida de práctica docente para educación superior. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 14(2), 165-178

Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Grao.

## **ANEXOS**

### **INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS**

A continuación se presenta un cuestionario de evaluación docente, se pide seriedad e imparcialidad en la valoración del desempeño del profesor. Le

agradecemos de antemano su colaboración y le aseguramos que la información proporcionada será totalmente confidencial.

**Instrucciones.-** 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 desacuerdo	5 Más bien de acuerdo	6 De acuerdo	7 Completamente de acuerdo
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
Distribuye el tiempo y las actividades para cumplir todos los propósitos de la asignatura						
1	2	3	4	5	6	7
Sigue una secuencia lógica en el orden del temario						
1	2	3	4	5	6	7
Imparte las clases ajustándose al conocimiento previo						
1	2	3	4	5	6	7
Solicita a los alumnos la elaboración de proyectos						
1	2	3	4	5	6	7
Promueve la participación de los alumnos en la elaboración y exposición de los temas						
1	2	3	4	5	6	7
Da a conocer los criterios de evaluación						
1	2	3	4	5	6	7
Retroalimenta a los alumnos sobre los problemas detectados en la evaluación						
1	2	3	4	5	6	7
Evalúa la participación en clase						
1	2	3	4	5	6	7
Solicita elaboración de resúmenes y síntesis						
1	2	3	4	5	6	7
Solicita elaboración de mapas conceptuales, cuadros sinópticos, mapas mentales o diagrama de flujo por unidad						
1	2	3	4	5	6	7
Atiende las dudas sugeridas en las evaluaciones						
1	2	3	4	5	6	7
Realiza evaluación coherente con los temas abordados en clase						
1	2	3	4	5	6	7
Define las características de la participación en clase						
1	2	3	4	5	6	7
El profesor dedica a los alumnos el tiempo que sea necesario fuera de clase						
1	2	3	4	5	6	7
Es puntual al inicio y término del horario						
1	2	3	4	5	6	7
Es respetuoso y establece límites de acercamiento con los estudiantes						
1	2	3	4	5	6	7

Promueve la disponibilidad de material en audio y video adicional	1	2	3	4	5	6	7
Realiza con equidad las evaluaciones	1	2	3	4	5	6	7
Utiliza diferentes instrumentos de evaluación según los objetivos a evaluar	1	2	3	4	5	6	7
Corrige calificaciones cuando se requiere	1	2	3	4	5	6	7

**Gracias por tú participación!**