



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

UNIVERSIDAD DE SONORA

División de Ciencias Sociales

Maestría en Innovación Educativa

***Evaluación de las prácticas de enseñanza en Escuelas Normales a
partir de la opinión de los estudiantes***

Tesis

Que para obtener el grado de:
Maestra en Innovación Educativa

Presenta:

Gabriela Montoya Verdugo

Director:

Dr. José Ángel Vera Noriega

Hermosillo, Sonora.

Agosto de 2013

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



“El saber de mis hijos
hará mi grandeza”



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

Dedicatoria

La presente tesis se la dedicó primeramente a Dios ya que ha sido mi fuerza durante cada etapa de mi vida, a mi familia, novio y amigos por su confianza en mí, por cada momento de aliento cuando sentía que los problemas me sobrepasaban. Gracias por ayudarme a cumplir mis objetivos como persona y estudiante.

Reconocimiento

A mi director el Dr. José Ángel Vera Noriega, por su paciencia, tiempo, compromiso y conocimientos compartidos y por hacer posible esta tesis.

A mi maestro y amigo el Dr. Ángel Valdés, por siempre apoyarme, por su tiempo, consejos y conocimientos compartidos.

A mis sinodales, el Dr. Daniel González Lomeli y el Dr. Jesús Enrique Mungarro Matus por el apoyo brindado.

A mis maestros de la Maestría, por su dedicación tanto dentro como fuera de clases.

A mis compañeros de clase quienes me acompañaron en esta trayectoria de aprendizaje y conocimientos.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar las prácticas de enseñanza de docentes de las Escuelas Normales, a partir de la opinión de los estudiantes, con la finalidad de que los resultados puedan ser utilizados por la institución en la toma de decisiones para mejora continua. **Metodología.-** Se realizó un estudio descriptivo transaccional, no experimental utilizando una metodología cuantitativa. La población estudiada fueron los docentes que laboran en las ocho Escuelas Normales del Estado de Sonora. Se utilizó un muestreo probabilístico con un margen error de 5% y un 95% de confiabilidad ($p=.5$, $q=.5$) para que la muestra fuera representativa se seleccionó de una población de 580 a 279 docentes (Sierra, 1995). Para obtener la información necesaria para fines del estudio se utilizó 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 determinó la validez y confiabilidad del mismo. **Resultados.-** Con una prueba de conglomerados K medias se definieron dos grupos; 1) Docentes con desempeño aceptable, donde se ubicaron 252 (90.3%) profesores; que fue clasificado en segundo orden en tres subgrupos denominados: 'Docentes con evaluación excelente', 'Docentes con evaluación satisfactoria' y 'Docentes con evaluación moderada'. 2) Docentes con desempeño no aceptable, integrado por 27 (9.6%) docentes. Posteriormente, a través de un análisis discriminante se confirmó estadísticamente la clasificación de los perfiles docentes, y se constató que la variable que más diferencia a los grupos es la referida a la 'Relación e interacción del docente con los estudiantes'. El modelo logró explicar el 54% de la varianza entre los grupos y clasificar adecuadamente al 97.5% de los docentes. **Conclusiones.-** los resultados del estudio determinan que es posible mejorar la docencia si se trabaja en los parámetros evaluados en la presente investigación 'Organización y Estructura de la Enseñanza' y 'Relación e Interacción con los Estudiantes', ya que como se menciona en párrafos anteriores tienen implicaciones importantes en la calidad con la cual desempeñan su

función los docentes y logran establecer diferencias significativas entre un desempeño docente aceptable y uno no aceptable, según la percepción de los estudiantes.

Índice general de contenido

| | |
|--|-----------|
| Capítulo I. Introducción..... | 8 |
| 1.1 Antecedentes..... | 10 |
| 1.1.1 Estudios sobre evaluación docente en educación superior..... | 10 |
| 1.2 Justificación..... | 15 |
| 1.2.1 Escuelas formadoras de docentes..... | 15 |
| 1.2.2 La evaluación como política pública..... | 17 |
| 1.3 Planteamiento del problema..... | 19 |
| 1.3.1 Preguntas de investigación..... | 20 |
| 1.4 Objetivo general..... | 21 |
| 1.4.1Objetivos específicos..... | 21 |
| Capítulo II. Marco teórico..... | 21 |
| 2.1 Calidad educativa..... | 21 |
| 2.2 Docencia y calidad educativa..... | 23 |
| 2.2.1Estudios acerca de variables relacionadas con el desempeño docente..... | 23 |
| 2.3 Evaluación docente en educación superior..... | 25 |
| 2.3.1 Tipos de evaluación docente..... | 26 |
| 2.3.2 Modelos de evaluación docente..... | 27 |
| Capítulo III. Método..... | 29 |

| | |
|--|-----------|
| 3.1 Tipo de estudio..... | 29 |
| 3.2 Población y muestra..... | 29 |
| 3.3 Instrumento..... | 31 |
| 3.3.1 Análisis de confiabilidad..... | 31 |
| 3.3.1.1 Análisis por discriminación de reactivos..... | 31 |
| 3.3.1.2 Alfa de Cronbach..... | 31 |
| 3.3.2 Análisis de validez..... | 32 |
| 3.3.2.1 Validez de constructo..... | 32 |
| 3.3.2.2 Validez de contenido..... | 34 |
| 3.4 Procedimiento para la recolección de los datos..... | 36 |
| 3.5 Procedimiento y análisis de la información..... | 37 |
| Capítulo IV. Resultados..... | 37 |
| 4.1 Análisis conglomerado K medias..... | 37 |
| 4.2 Análisis discriminante..... | 39 |
| 4.3 Relación de variables de contexto con el nivel de desempeño docente..... | 41 |
| Capítulo V. Discusión de resultados..... | 45 |
| Capítulo VI. Conclusiones y recomendaciones..... | 47 |
| Referencias..... | 49 |
| Anexo..... | 55 |

Índice de tablas

| | | |
|----------|--|----|
| Tabla 1 | Distribución de planteles por ubicación geográfica en el Estado de Sonora | 9 |
| Tabla 2 | Distribución de docentes por escuela en la que laboran | 30 |
| Tabla 3 | Distribución de docentes por licenciatura que imparten | 30 |
| Tabla 4 | Discriminación de reactivos a través del Alfa de Cronbach del instrumento 'Competencias Docentes' | 32 |
| Tabla 5 | Confiabilidad por factor y global del instrumento para medir 'Competencias docentes' | 32 |
| Tabla 6 | Resultados del análisis factorial exploratorio del instrumento 'Competencias docentes' | 33 |
| Tabla 7 | Tabla de especificaciones del instrumento 'Competencias Docentes' | 34 |
| Tabla 8 | Conglomerados obtenidos a partir de las variables discriminantes | 38 |
| Tabla 9 | Resultados de las comparaciones por variables entre los grupos | 40 |
| Tabla 10 | Variables en el análisis discriminante que diferencian a los grupos de docentes con desempeño aceptable y no aceptable | 41 |
| Tabla 11 | Relación entre la variable 'Asignatura' y el nivel de desempeño docente | 42 |
| Tabla 12 | Relación entre la variable 'Edad' y el nivel de desempeño docente | 42 |
| Tabla 13 | Conglomerados obtenidos a partir de la clasificación del conglomerado 'Docentes con desempeño aceptable' | 43 |

Capítulo I. Introducción

El sistema de educación superior en México se encuentra dividido según los programas educativos que este ofrece al ser humano para su desarrollo profesional como son; técnico universitario, licenciatura, educación normal y posgrado. El papel que juega este nivel educativo en el desarrollo del país es y ha sido fundamental a lo largo de su historia, esto 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).

Dentro del sistema educativo mexicano se encuentran las escuelas de educación normal, mismas que serán el tema central dentro de esta investigación donde se llevó a cabo el estudio de las prácticas de enseñanza efectuadas en estas instituciones educativas.

Las escuelas de educación normal tienen a su cargo la formación inicial de docentes para la educación básica. Existen en México 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 (Arredondo, Benavides y Pont, 2009; citado en Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] 2010). 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).

En lo que corresponde al Estado de Sonora, según datos del Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (IFODES) existen ocho Escuelas Normales, ubicadas en distintos puntos geográficos del Estado. En la ciudad de Hermosillo, se encuentran ubicadas la mayor parte de estas instituciones (Ver tabla 1).

Tabla 1. *Distribución de planteles por ubicación geográfica en el Estado de Sonora*

| Ubicación | Número de escuelas | Plantel |
|------------|--------------------|---|
| Hermosillo | 3 | Escuela Normal de Estado Escuela Normal de Educación Física Escuela Normal Superior de Hermosillo |
| Cajeme | 2 | Escuela Normal Estatal de Especialización Escuela Normal Superior de Hermosillo Subsede Obregón |
| Navojoa | 2 | El Centro Regional de Educación Normal Escuela Normal Superior de Hermosillo Subsede, Navojoa |
| Etchojoa | 1 | Escuela Normal Rural Plutarco Elías Calles |
| Total | 8 | |

Estas instituciones ofrecen las Licenciaturas en; Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Física, Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Educación Secundaria, Licenciatura en Educación, Licenciatura en Intervención Educativa. Además entre su oferta educativa se encuentran cinco posgrados y cinco diplomados.

Atienden a un total de 3049 estudiantes en licenciatura, 1107 estudiantes en posgrados y 20 en diplomado. La planta docente corresponde a 580 trabajadores de la educación entre las ocho Escuelas Normales del Estado (IFODES, 2011).

1.1 Antecedentes

En los últimos años y en forma creciente diversos actores educativos han mostrado interés en los estándares docentes, de manera especial en lo que corresponde a educación básica, cada vez son más los descontentos que se exponen acerca de la eficacia con la que estos profesionistas están ejerciendo sus prácticas. Autoridades como la Secretaría de Educación Pública (SEP), 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 (Barrera y Myer, 2011).

Siendo el docente uno de los factores de mayor importancia en la determinación de la calidad educativa, es precisamente con ellos con quien se inicia la búsqueda de elementos que demuestren la calidad con la que desempeñan su función estos profesionistas y consecutivamente la calidad educativa.

1.1.1 Estudios sobre evaluación docente en educación superior.

A partir de los años ochentas se han desarrollado líneas de investigación que desde diferentes modelos o teorías han llevado a cabo el estudio de las prácticas de enseñanza efectuadas por los docentes en educación superior. Al respecto pueden señalarse dos grandes vertientes una en cuanto a la generación de variables pertinentes para evaluar la docencia y otra acerca de los resultados encontrados al llevar a cabo dicha evaluación. A continuación se presentan algunos de estos estudios, con el fin de presentar al lector, una visión acerca de cómo ha sido tratado este tema a través de los años.

Diseño y validación de instrumentos de evaluación docente. Arias (1984) en su estudio lleva a cabo el diseño y validación de un instrumento para evaluar la docencia a partir de la opinión de los estudiante, donde se evaluaron los siguientes aspectos; Dinamismo en clase, preparación del tema de clase, criterios para calificar al alumno, puntualidad y asistencia, respeto a los alumnos, dominio de la materia, motivación al estudiante, carácter, enfoque a la profesión, cumplimiento del programa. Participaron en el estudio 219 estudiantes de educación superior de grupos y semestres diferentes de las carreras de administración y contaduría y 20

profesores de educación superior. Los resultados arrojaron que de acuerdo a la opinión de los estudiantes los mejores profesores no son aquellos que otorgaban calificaciones más elevadas a sus estudiantes, por el contrario se encontró que los mejores profesores son los que motivan a sus alumnos durante la clase, preparan su clase y forma de evaluar. Concluyen mencionando que los estudiantes universitarios como evaluadores son serios, y maduros y capaces de distinguir entre un buen profesor y un profesor 'popular'.

Overall y Marsh (1977) y Marsh y Overall (1980) diseñan en su estudio un instrumento denominado "Evaluación de la Calidad de la Educación por el Estudiante" (SEEQ: Students' Evaluation of Education Quality). Mismo que se describe con más detalle en capítulos posteriores ya que fue tomado como referente teórico para el diseño de la unidad de medida utilizada en esta investigación. Estos autores proponen 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 que ha supuesto lograr los objetivos de la materia. Mismo que no difieren en gran medida de los mencionados por los autores antes descritos.

Por su parte, Luna y Rueda (2001) proponen un instrumento de evaluación docente para los posgrados de la UABC, mediante recomendaciones formuladas por docentes y opinión de estudiantes, los datos se sometieron a análisis cualitativos y cuantitativos para determinar las dimensiones del instrumento, se sometió a juicio de expertos y análisis por conglomerados. Participaron en el estudio 127 docentes y 125 estudiantes. Como resultado de su estudio destacan siete dimensiones para evaluar la docencia; estructuración de objetivos y contenidos, claridad expositiva, organización de la clase, dominio de la asignatura, cualidades de interacción, evaluación del aprendizaje, asesoría al proyecto de tesis.

Acevedo y Fernández (2004) realizaron un estudio con el objetivo de desarrollar y validar la medida de un constructo de competencia docente

universitaria, utilizando un cuestionario de opinión de los estudiantes, participaron en el estudio 374 estudiantes de diferentes departamentos de la Universidad de Costa Rica. Para validar el instrumento se aplicaron los modelos de ecuaciones estructurales, de dicho instrumento se obtuvieron las siguientes dimensiones; organización, evaluación, presentación, entusiasmo e interacción. Esto con el fin de mejorar la docencia en dicha universidad.

Luna, Valle, y Tinajero, (2003); Mazón, Martínez y Martínez (2009) en su investigación proponen un instrumento para evaluar la docencia a partir de la opinión de los estudiantes, además de su estructura factorial y propiedades psicométricas de las dimensiones que lo integran, así como de una estimación de su validez de criterio y de constructo, donde resaltan como importantes de evaluar las siguientes dimensiones; la puntualidad y asistencia, el cumplimiento con el programa académico, la metodología pedagógica del docente, el empleo de materiales y actividades de apoyo, la actitud hacia los estudiantes, la forma en que son evaluados los aprendizajes, actividades prácticas o de aplicación, la satisfacción general por el curso experimentada por el alumno.

Garduño, Carrasco y Raccanello, (2010) llevaron a cabo el estudio de la evaluación docente en Escuelas Normales, el cual consistió en el diseño de un instrumento para evaluar a estos profesionistas las variables que resultaron significativas fueron; Tipo de institución donde realizó sus estudios profesionales, satisfacción del trabajo que realiza como docente, percepción por parte del profesor de su calidad docente, relación con estudiantes en el salón de clase, apoyo entre maestros, participación en actividades extraes-colares voluntarias o fuera del horario laboral, lograr el éxito de los alumnos y cursos de actualización de la SEP. Con un total de 63 ítems que se contestaba a través de una escala de tipo Likert con 5 opciones de respuesta que va desde excelente a muy mala.

Loredo, Romero e Inda, (2008), coinciden en llevar a cabo evaluación de la docencia a partir de opinión de los estudiantes como una forma efectiva para medir dichas funciones, así como en las dimensiones relevantes para este hecho.

Vera, Rodríguez, Medina y Gerardo (2012) su estudio sería el antecedente más próximo a la presente investigación, estos autores llevaron a cabo el diseño y validación de un instrumento para evaluar la docencia a partir de la opinión de los estudiantes con base en el modelo de Marsh y Overall (1980) y Marsh (1982, 1984) participaron en el estudio 503 estudiantes y 20 profesores. Después de los 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 confirman que muchos autores se sitúan en una zona intermedia en cuanto a cuáles son las variables consideradas en la literatura como relevantes para evaluar las prácticas de enseñanza, ante lo cual pueden constatarse dos vertientes esenciales; a) competencias y destrezas docentes, b) actitud del maestro y a su vez la importancia de las propiedades psicométricas adecuadas para medirla (Vera, Rodríguez, Medina y Gerardo, 2012).

Resultados de evaluación docente a partir de la opinión de los estudiantes.

García (2003) en su estudio evalúa la docencia a partir de la opinión de los estudiantes en una universidad privada de la ciudad de México con el fin de ver si los resultados coinciden con hallazgos encontrados en investigaciones estadounidenses y propone en su estudio las siguientes dimensiones; edad, género, años de experiencia, antigüedad, categoría académica, tipo de contrato grado académico, principal área de actividad y área de conocimiento donde imparten clases los docentes. Los resultados arrojaron que los hallazgos en las variables mencionadas fueron semejantes a los encontrados en Estados Unidos. Mencionan que la edad, experiencia y antigüedad en la institución no están relacionadas con la efectividad docente. Por otro lado encontraron diferencias por género, donde las mujeres resultaron mejor evaluadas que los hombres, encontraron también diferencias por el tipo de contrato, los docentes con base se desempeñan mejor que los docentes contratados por asignatura. Así mismo los docentes con grados académicos más altos son mejor evaluados que pares con licenciatura. Por último

reportan que los investigadores dedicados a la docencia se desempeñan mejor que los profesores dedicados exclusivamente a ella.

Alterio y Pérez (2009) también realizan una investigación donde su objetivo fue precisamente evaluar la función de los docentes según su desempeño y la opinión de los estudiantes. Se empleó un cuestionario adaptación del modelo propuesto por Camino 2001, el cual consta de 6 partes con una escala tipo Likert (5= totalmente de acuerdo; 4= de acuerdo, 3= indeciso, 2= en desacuerdo y 1= totalmente en desacuerdo). La validez y confiabilidad de dicho instrumento estuvo determinada por criterios de validez nominal y por juicio de expertos. En coincidencia con los autores anteriores, destacan las siguientes dimensiones; planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, estrategias de enseñanza, necesidades individuales de conocimiento. Se llevó a cabo la evaluación de docentes del área básica y preclínica.

Los principales resultados arrojaron que en básica predominó el nivel de conocimiento regular para los conceptos de ejecución y evaluación y en preclínica el nivel de conocimiento en planificación, ejecución y evaluación fue bueno. La estrategia de enseñanza más empleada en básica fue la clase magistral y en preclínica los seminarios y mapas conceptuales. La necesidad de conocimiento principal manifestada en básica se refiere a evaluación, en preclínica a elementos de ejecución y estrategias. En la evaluación de la satisfacción de los estudiantes con la docencia recibida según la planificación, predominó en básica el grado de mediana satisfacción, en preclínica 51,7 % de los estudiantes refirieron alta satisfacción. Sobre la ejecución y estrategias de enseñanza, en básica prevaleció el grado de mediana satisfacción, en preclínica un alto grado. De la evaluación, en ambas áreas resaltó el grado de mediana satisfacción. De la motivación al aprendizaje y amplitud de cobertura de expectativas hubo prevalencia del grado de mediana satisfacción en básica y en preclínica alta satisfacción.

1.2 Justificación del estudio

1.2.1 Escuelas formadoras de docentes

La sociedad demanda de acciones destinadas para mejorar la calidad del sistema educativo y en especial del nivel básico. Una de las acciones propuestas para lograr el objetivo antes mencionado es fortalecer la formación inicial de los futuros docentes y desarrollar estrategias para promover una educación continua de los docentes en servicio (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] 2010).

El docente es la variable de mayor peso en el proceso de enseñanza-aprendizaje (OCDE, 2010) y para el caso de los profesores que laboran en las Escuelas Normales quienes tienen la responsabilidad de la formación de los futuros docentes que deberán de atender a los niños matriculados en el Sistema de Educación Básica de México, lo es aún más por sus implicaciones en el crecimiento económico del país. Lo cual vuelve fundamental conocer la capacidad o competencia del docente para producir los resultados de aprendizaje esperados en los estudiantes; y por ende el desarrollo de medios o herramientas que permitan evaluar dichas competencias. En una razón más de interés para abordar dicha temática de estudio es la idea de que el profesor ejerce gran influencia en el rendimiento de sus estudiantes, los profesores son responsables de introducir estrategias que regulen el clima en el aula, la calidad del trabajo y orientar el aprendizaje de los alumnos, en ellos descansa el éxito en las ejecuciones de los planes y programas de clase, así como diversas políticas educativas.

Tanto las condiciones de trabajo, como las funciones y características del docente cambian, según el nivel en que se desenvuelve e incluso el contexto en el que laboran e influyen en su desempeño. Para el caso específico de los docentes normalistas, si bien, existen aproximaciones de labores 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 cumplir además de su función de formación con labores de investigación y difusión del conocimiento como parte fundamental de sus funciones (Rueda, 2001).

Los estándares de ingreso a la docencia y calidad en la enseñanza también varían y deben sin duda ser precisados por cada institución o autoridad educativa correspondiente con el fin de trabajar en base a estos y poder lograr o bien conocer el camino y sus avances durante el proceso de desarrollo de sus funciones. Además el establecer parámetros claros de desempeño, sin duda, facilita la autoevaluación, promueve la reflexión y permite realizar evaluaciones formativas que faciliten el acompañamiento y mejoren la práctica. Todo esto, se supone, para tener un impacto positivo sobre el aprendizaje de los estudiantes (Barrera y Myer, 2011).

Sin embargo, esto no parece ser suficiente para las instituciones de educación normal quienes a pesar de los múltiples intentos por definir los estándares docentes, no han logrado aún ningún acuerdo oficial en cuanto a esta situación y sus estándares docentes siguen siendo diversos, pobres y confusos.

De tal modo, que la formación inicial de docentes sigue careciendo de estándares claros de calidad y tanto su ingreso como egreso a la labor como docentes sigue siendo confusa y sin mecanismos que avalen que los estudiantes egresados para trabajar en la docencia cumplen con las competencias necesarias para desempeñar efectivamente su labor, si bien, la prueba EXANI II, funciona como un estándar de *facto* para el ingreso a la educación normal este no se encuentra vinculado a ningún referente ni oficial ni nacional. En resumen no existe ningún mecanismo de certificación para la docencia, dando por hecho que por ser docente asumen que ya cuentan con las habilidades para trabajar como tal.

Su definición de buena enseñanza se basa en que el alumno domine técnicamente el currículum preestablecido, es decir, las conductas específicas técnicas con las que debe cumplir el docente en el aula se alinean a la presentación del objetivo y contenido del curso, las cuales si bien son importantes no son nada si no se complementan con competencias complejas como; trabajo en equipo, participación en la gestión de la escuela, formación continua, por mencionar algunas. Existe una tendencia a la solo reproducción de las prácticas que el currículum señala, dejando de lado la autonomía que debe ejercer el docente durante el

desarrollo de la enseñanza en la búsqueda de mecanismos que permitan la facilidad del aprendizaje en los estudiantes (Barreras y Myer, 2011).

Por otro lado al no existir estándares de desempeño, tampoco existen mecanismo de evaluación docente que sean claros y que definan la buena enseñanza y mucho menos procedimientos que permitan sancionar las conductas que afectan el servicio docente (Barrera y Myer, 2011).

1.2.2 Evaluación como política pública

La evaluación puede ser una herramienta valiosa para conocer y en su defecto mejorar la práctica docente. Esta surge en México desde los años ochenta, 'como instrumento para mejorar la calidad del sistema escolar, como 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' (Rueda, 2004, p.2). 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).

Entre los programas de evaluación que se implementan en las universidades destacan, 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).

En el Programa al Desempeño Académico entra la evaluación a partir de los estudiantes la cual consiste, como su nombre lo indica en la opinión que estos estudiantes tienen acerca de sus profesores, en su mayoría a través de cuestionarios. Este tipo de evaluación considera a los estudiantes como las mejores fuentes de información en la práctica educativa, 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 buena gente y uno que cumple con su

función como docente y les brinda un aprendizaje significativo (Elizalde y Reyes, 2008).

La evaluación a partir de la opinión de los estudiantes sigue siendo el procedimiento más utilizado en la educación superior y en muchas ocasiones el único. Una justificación de su uso es que por ser el estudiante la razón de ser de la docencia, se vuelve importante saber, conocer y entender lo que piensa con respecto a la enseñanza que recibe (Acevedo y Olivares, 2010).

En cuanto a la validez y confiabilidad de los 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, 2002; Rueda, 2004).

El uso de este tipo de evaluación se fundamenta en la idea de que son precisamente los estudiantes los que están directamente involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual pueden dar cuenta de las debilidades y fortalezas que presenta el docente, en el caso específico de las Normales un elemento más de relevancia para su uso sería el hecho de que los alumnos que serán los evaluadores están siendo entrenados en un proceso pedagógico por lo cual el modelo de evaluación debe tener mayor validez científica ya que los estudiantes no son ajenos a lo que están evaluando.

Sin embargo, este tipo de evaluación como cualquier otro, no está exento de críticas, ya que se menciona por ejemplo, que en muchas ocasiones los estudiantes tienden a evaluar únicamente cuestiones afectivas y burocráticas dejando de lado los conocimientos y competencias que adquirió (Madueño, Márquez, Valdés, y Castro, 2009).

Por otra parte los cuestionarios que evalúan a los docentes para ser efectivos deben de explicitar el modelo de docencia que subyace en los mismos (Arbesú y Rueda, (2003) y contar con adecuadas propiedades psicométricas (Luna, 2008).

Lo anterior no niega la importancia del uso de varias fuentes de evaluación docente lo cual mejoraría de manera indiscutible la validez de sus resultados (Elizalde y Reyes, 2008; Madueño, Márquez, Valdés y Castro, 2009).

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 los adecuados y d) obtener información que oriente las acciones de mejora en las instituciones. Esto también ha sido reconocido por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ([ANUIES], 2006) quien 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 y e) mejor distribución de los recursos.

1.3 Planteamiento del problema

Durante mucho tiempo se ha venido cuestionando fuertemente la calidad con la que llevan a cabo sus funciones los profesores y las Escuelas Normales no han sido la excepción (Mungarro, 2009). Para mejorar la calidad de los docentes se requiere introducir cambios en la manera en que se organizan y funcionan las Escuelas Normales del país. Uno de los cambios más importantes radica 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 precisamente, el estudio de la evaluación de las prácticas de enseñanza de docentes de las Escuelas Normales del Estado de Sonora. Este estudio se deriva de un proyecto más amplio denominado '*Reconfiguración de una medida de evaluación docente en las Escuelas Normales del Estado de Sonora*' en coordinación del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. (CIADAC) y el Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (IFODES), 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.

Dado que la evaluación es considerada como una herramienta valiosa para conocer y mejorar la práctica docente, las Escuelas Normales necesitan de estudios que brinden la posibilidad de examinar 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). Y no cuentan aún con ningún mecanismo oficial para evaluar la práctica de los formadores de formadores y esta sigue estando sujeta a estándares de facto que intentan definir la buena enseñanza y las competencias necesarias para llevarla a cabo.

Sin embargo, *la misma falta de definición ofrece la posibilidad de que se formulen estándares docentes sobre bases sólidas y consistentes que ayuden a definir un marco común de la buena enseñanza, que sirva para evaluar a los maestros tanto durante su formación inicial como durante sus años de servicio* (Barreras y Myer, 2011 p. 6).

Asimismo, Gregory (2001), Anastalli y Urbina (1998) sostienen que los instrumentos de medida deben poseer las propiedades métricas básicas como lo son la validez y la confiabilidad para que los resultados puedan ser utilizados con confianza en la toma de decisiones y de este modo conocer la calidad con la que desempeñan su función los docentes.

1.3.1 Preguntas de investigación

1. ¿Cómo son evaluados los docentes de las Escuelas Normales del Estado de Sonora con base a la percepción de los estudiantes en diferentes dimensiones de la práctica?
2. ¿Cuáles son las características sociales y de atributo de los docentes que conforman distintos perfiles de evaluación?

1.4 Objetivo general

Evaluar las prácticas de enseñanza de docentes de las escuelas normales, a partir de la opinión de los estudiantes, con la finalidad de probar la viabilidad teórica del modelo de Marsh y Overall para describir desde la perspectiva de los estudiantes la práctica docente.

1.4.1 Objetivos específicos.

1. Evaluar la docencia en las Escuelas Normales del Estado de Sonora con base a la percepción de los estudiantes
2. Describir las características de los docentes que conforman los distintos niveles de evaluación.
3. Determinar la validez de contenido y de constructo del instrumento elaborado a partir del modelo propuesto por Overall y Marsh (1977) y Marsh y Overall (1980) para evaluar la docencia.
4. Determinar la confiabilidad del instrumento elaborado a partir del modelo propuesto por Overall y Marsh (1977) y Marsh y Overall (1980) para evaluar la docencia

Capítulo II. Marco teórico

2.1 Calidad educativa

Hablar de calidad en educación superior es un desafío permanente, esto debido a que no existen aún acuerdos concisos en lo que a calidad educativa se refiere, si bien y a pesar de ser un concepto que se escucha con frecuencia en diversos escenarios tanto políticos como educativos e incluso familiares, podría pensarse lo contrario, sin embargo, esto dista de ser una realidad, debido a que no se tiene aún un concepto general ni los componentes que lo conforman, si no que esta varía según el contexto en que se manifiesta (Días, 2008). Ante esta situación, se vuelve aún más complicado crear un concepto universal, único y objetivo de calidad, efectivo para las instituciones de todo el mundo.

La calidad en la educación superior tiene que estar claramente referida a los compromisos de cada institución con el sentido social de los conocimientos y de la formación, teniendo siempre en cuenta el 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 la su identidad (Días, 2008).

Asimismo, para poder acercarnos a un concepto de calidad educativa es necesario, tener claro cuáles son los indicadores que en una institución específica determinarían sus niveles de calidad, ante esta situación la calidad se vuelve una palabra cuantificable y por ende medible, se establece entonces la relación con evaluación, es decir, la evaluación como medio para conocer y con ello mejorar la calidad de la educación ejercida en cada institución.

Para fines de este estudio se atenderá el concepto de calidad educativa que expone Días (2008; p.3) 'Calidad como transformación. Una educación de calidad es aquella que produce cambios en el estudiante y lo enriquece. El estudiante se apropia del proceso de aprendizaje'. Este concepto hace referencia al proceso de enseñanza efectuado por los docentes dentro del aula, entendido por muchos como docencia.

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, 2007).

A esta idea se une Rodríguez (1994) quien afirma que no habrá mayor calidad sino en la medida en que sea posible modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje efectuados en las aulas. Esto debido a que la principal razón de ser de toda institución es y seguirá siendo la enseñanza.

Lo cual no es la excepción para las escuelas encargadas de formar docentes, donde hoy en día sus indicadores de calidad no manifiestan ser precisamente los mejores o por lo menos los esperados por la sociedad, quienes exigen rendición de cuentas a estos profesores acerca de la manera en que están desempeñando su práctica educativa.

2.2 Docencia y calidad educativa

El docente 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).

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 a la calidad de la educación y a su vez afirma que esta 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).

Torres (2000; Valdés, Urias, Carlos y Tapia, 2009) afirma 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.

2.2.1 Estudios acerca de variables relacionadas con el desempeño docente

Autores como Filp, Cardemil y Espínola (1985; citado en Valdés, 2005) encontraron que la práctica docente tiene relación positiva con el logro académico de los estudiantes, específicamente en aspectos como: dominio de los contenidos, buen uso de estrategias didácticas, conocer a sus alumnos en el aspecto personal de los mismos, facilidad para la enseñanza, altos niveles de expectativas sobre el rendimiento de sus alumnos.

Otra variable involucrada en el desempeño académico del docente es su edad. En relación a ello se encontró que el desempeño de alumnos que toman clases con maestros de mayor edad y los jóvenes no es satisfactorio, a diferencia de los docentes con edad madura; las posibles explicaciones a esto pueden ser, que en los maestros jóvenes la falta de experiencia este afectando su gestión y en los maestros de mayor edad la falta de interés en la actualización este dejando obsoleto su manera de enseñar (Backhoff, Monroy, Peón, Sánchez y Tanamachi, 2005).

Por otro lado se menciona 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 (2009), afirma que son habilidades primordiales para el docente efectivo crear un clima escolar ordenado y seguro, establecer propósitos bien definidos y favorecer que el aprendizaje sea placentero; sentirse responsable por sus estudiantes, ser empático, tener buena comunicación con los alumnos y sentir que tiene la autoridad, 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 para el ejercicio efectivo de su profesión: 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.

2.3 Evaluación docente en educación superior

La evaluación de la docencia se ha convertido en un tema, que lleva a las autoridades y demás actores educativos a entrar en controversias, por sus diferencias al momento de desarrollarla, ya que dentro de cada institución educativa existen organismos que se encargan de la evaluación del académico, sin embargo, aún no han logrado llegar a acuerdos en cuanto a qué y cómo evaluar a estos 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 que las evaluaciones arrojen permitirán la toma de decisiones en diferentes aspectos (Valenzuela, 2002).

Para fines de este estudio se entenderá la evaluación de la docencia como una herramienta para determinar la calidad con la cual se llevan a cabo las diversas funciones docentes 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; Rueda, 2008).

Llevar a cabo una evaluación docente de manera sistemática ayuda a elevar la calidad educativa en las instituciones (Cervantes, 2004). Siempre y cuando el propósito de la evaluación sea precisamente para conocer y con ello mejorar la calidad de las prácticas educativas.

Por tal motivo la evaluación docente se ha convertido en una herramienta valiosa y fundamental en toda institución de educación superior. Esto con diferentes propósitos, hay quienes evalúan además de fines de mejora de la enseñanza por control administrativo (Luna, 2002).

Cabe sin duda destacar que pueden ser diversos los fines o utilidades que se le den a los resultados de las evaluaciones de los docentes, pero siempre debe estar presente entre ellos, el propósito de mejora de la enseñanza, es decir, un propósito formativo del profesorado, donde puedan estos ser participes de la evaluación y por tal conocer los resultados y en su defecto recibir la capacitación necesaria que permita modificar la conducta considerada como negativa en la evaluación.

Entre los beneficios relacionados con la evaluación docente que han sido evidenciados en la literatura, se identifican; que al mejorar la docencia se reduce el fracaso y deserción escolar, así como terminar con los métodos didácticos que han quedado obsoletos, además de rendir cuentas a la sociedad del papel que desempeñan los docentes y justificar gastos públicos (Nieto, 1996; citado en Muñoz *et al.* 2002).

Entre los factores que afectan o influyen en la evaluación, se dividen en las siguientes categorías; a) características del profesor; Edad, sexo, productividad investigativa, experiencia docente, personalidad y categoría académica, calificaciones del alumno b) características del alumno; Interés previo por el curso y carga de trabajo y c) características del curso; Nivel en que se imparte el curso, tamaño del grupo y naturaleza de la disciplina.

La situación antes planteada permite llegar a la conclusión, de que sin evaluar no es posible avanzar ni tratar de buscar la calidad, por lo cual las universidades deben tener presente la necesidad de contar con sistemas de evaluación que permitan a sus docentes reflexionar sobre su práctica, permanecer actualizados en los retos que impone la enseñanza y con ello formar alumnos mejor preparados.

2.3.1 Tipos de evaluación docente

Existen diferentes tipos de evaluación docente o incluso llamados por algunos autores modelos de evaluación docente. A continuación se describe brevemente los más destacados en la literatura (Elizalde y Reyes 2008; Jiménez, 2008; Madueño, Márquez, Valdés, y Castro, 2009).

Modelo basado en la opinión de los alumnos. Este tipo de evaluación considera a los alumnos como la mejor fuente de información en la práctica de enseñanza. Entre sus ventajas se menciona la retroalimentación que proporciona para el trabajo dentro del aula, además se presenta consistencia entre los puntajes a un mismo profesor a través del tiempo, este modelo puede considerarse confiable. El alumno se considera un buen juez del docente debido a que este tiene la oportunidad de analizar el desempeño de varios profesores y poder distinguir entre los buenos y malos docentes.

Modelo de evaluación a través de pares. Este tipo de evaluación consiste en la opinión que otros profesores tienen acerca de sus colegas, se fundamenta en el hecho de que ellos son expertos en la disciplina por lo tanto pueden establecer juicios objetivos acerca de la forma de llevar a cabo dicha actividad.

Modelo de autoevaluación. Este tipo de evaluación se basa en la idea de la reflexión que el propio docente realiza acerca de su práctica y esta le permita mejorarla al tener la oportunidad de autoanalizarse y de esta manera determinar sus fallas y poder corregirlas.

Modelo de evaluación a través de portafolio. Implica una recopilación de todos aquellos materiales que sirvan como evidencia de las actividades que el docente realiza en su labor dentro del aula. En un nivel universitario el portafolio implica un tipo de evaluación sumativa y formativa.

En este caso, no se detendrá mucho en la discusión de los tipos de evaluación docente, ya que al inicio del estudio se realizó una discusión acerca de la evaluación docente a partir de la opinión de los estudiantes, misma que será utilizada en esta investigación y en este caso solo se pretendió mostrarle al lector la existencia de otros tipos de evaluación docente. No obstante, cabe mencionar que a pesar de los diferentes tipos de evaluación docente existentes los cuestionarios de opinión por estudiantes ha sido la única forma de evaluación en las instituciones de educación superior, al respecto Rueda (2004) afirma que a lo mucho, se han encontrado evidencia de intentos aislados de reforzar esta forma de evaluar con otras fuentes.

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.

2.3.2 Modelos de evaluación docente

Existen en la literatura modelos que tratan de explicar y ser guía para otros investigadores al momento de llevar a cabo una evaluación docente a nivel universitario.

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; Etapa 1)

Diagnóstico del contexto de enseñanza y análisis de las prácticas educativas, Etapa 2) Delimitación de las características del sistema de evaluación de la práctica docente, Etapa 3)Diseño de los cuestionarios y Etapa 4) Implementación del sistema. Su sustento teórico está basado en el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior, de García, Loredo, Luna y Rueda (2008). 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 análisis psicométricos 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 Enfoque a la profesión.

Modelo de Overall y Marsh (1977) y Marsh y Overall (1980). El cual 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; 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 que ha supuesto lograr los objetivos de la materia. 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'. Este modelo destaca la actividad central del profesor en la enseñanza en educación superior y cuenta con un amplio respaldo empírico.

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, resaltando 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 fue 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.

Por otro lado cabe resaltar que por la ausencia de una definición exacta de 'enseñanza eficaz' o 'buen profesor', no existen aún acuerdos en cuanto, a cuales y cuantos factores se deben utilizar para evaluar al profesor. En este caso, con la utilización de este modelo además de su fuerte respaldo teórico se abarca la mayoría de los factores específicamente los que tienen una aproximación más clara de lo que sería la enseñanza en la educación normal.

El recorrido bibliográfico acerca de las dimensiones consideradas en la evaluación docente (Arias, 1984; Alterio y Pérez, 2009; Acevedo y Fernández, 2004; Garduño, Carrasco y Raccanello, 2010; Luna, 2008 y Luna y Rueda, 2001) lleva a la conclusión de la indudable coincidencia entre los autores acerca de dichas dimensiones.

Capítulo III. Método

3.1 Tipo de estudio

Se realizó un estudio descriptivo transversal no experimental utilizando una metodología cuantitativa.

3.2 Población y muestra

La población estudiada fueron los docentes que laboran en las ocho Escuelas Normales del Estado de Sonora. Se utilizó un muestreo probabilístico con un margen error de 5% y un 95% de confiabilidad ($p=.5$, $q=.5$) para que la muestra fuera representativa se seleccionó de una población de 580 a 279 docentes (Sierra, 1995).

Participaron en el estudio 169 (60.6%) mujeres y 110 hombres (39.4%). La edad promedio de los docentes evaluados fue de 40.2 años con un mínimo de 25 y

un máximo de 68 años y una desviación estándar de 11.18. El 30 % (85) de los docentes evaluados cuenta con estudios de posgrado. El 67% (179) se encuentra laborando de manera temporal en la institución, es decir, su contratación es por horas o interinos y solo un 33% (90) de base.

La distribución de docentes por escuela en la que laboran quedó de la siguiente manera (Ver tabla 2).

Tabla 2. *Distribución de docentes por escuela en la que laboran*

| Escuelas normales | F | Porcentaje (%) |
|---------------------------------------|-----|----------------|
| Escuela Normal del Estado | 68 | 24.4% |
| Centro Regional de Educación Normal | 57 | 20.4% |
| Normal Superior de Navojoa | 35 | 12.5% |
| Escuela Normal Superior de Hermosillo | 34 | 12.2% |
| Escuela Normal Plutarco Elías Calles | 30 | 10.8% |
| Escuela Normal Superior de Obregón | 24 | 8.6% |
| Escuela Normal de Educación Especial | 22 | 7.9% |
| Escuela Normal de Educación Física | 7 | 2.5% |
| Total | 279 | 100% |

La mayoría de los docentes evaluados (45.5%) imparte clases en la Licenciatura en Educación primaria y solo un 9.7% en Educación Especial (Ver tabla 3).

Tabla 3. *Distribución de docentes por licenciatura que imparten*

| Licenciaturas | F | Porcentaje (%) |
|--------------------------------------|-----|----------------|
| Licenciatura en Educación Preescolar | 32 | 11.5% |
| Licenciatura en Educación Primaria | 127 | 45.5% |
| Licenciatura en Educación Secundaria | 93 | 33.3% |
| Licenciatura en Educación Especial | 27 | 9.7% |
| Total | 279 | 100% |

3.3 Instrumento

Para obtener la información necesaria para fines del estudio se utilizó 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 determinó la validez y confiabilidad del mismo. En un inicio se llevaron a cabo los análisis de confiabilidad que se describen a continuación.

3.3.1 Análisis de confiabilidad.

Análisis de la discriminación por reactivos. Se llevó a cabo el análisis de índice de discriminación por reactivo, a través de la prueba estadística t de Student para muestras independientes, donde se dividió la escala del instrumento en cuartiles y se compararon los percentiles 25 con los percentiles 75. Se encontraron diferencias significativas entre los puntajes de todos los reactivos en ambos cuartiles, lo cual permitió mantener el total de reactivos del instrumento (Ver anexo 1).

Alfa de Cronbach. Posteriormente, se llevó a cabo el procedimiento de discriminación de ítems, para lo cual se utilizó el procedimiento Alfa de Cronbach por ítems para determinar la confiabilidad a través de la consistencia interna de los puntajes. A partir de este análisis se eliminaron dos reactivos, mismos que demostraron tener correlación por debajo de .40 (Ver tabla 4).

Tabla 4. *Discriminación de reactivos a través del Alfa de Cronbach del instrumento 'Competencias Docentes'*

| Reactivos | Correlación | Valoración |
|--|-------------|------------|
| Promueve el respeto entre estudiantes y él se muestra respetuoso al interactuar con el grupo | .066 | Inadecuado |
| Retroalimenta las preguntas dentro de clase | -.011 | Inadecuado |

Posteriormente, se midió la confiabilidad por escala y global del instrumento utilizando nuevamente el método de evaluación de la consistencia interna de los reactivos a través del Alfa de Cronbach. Los resultados señalan que los puntajes de la prueba son confiables, tanto en los distintos factores como de manera global (Ver tabla 5).

Tabla 5. *Confiabilidad por factor y global del instrumento para medir 'Competencias Docentes'*

| Factor | Alfa de Cronbach |
|--|------------------|
| Organización y estructura de la enseñanza | .86 |
| Relación e interacción con los estudiantes | .82 |
| Global | .98 |

3.3.2 Análisis de validez.

Validez por constructo. Para determinar la validez de constructo del instrumento, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio, se utilizó el método de extracción de factorización de ejes principales y el método de rotación Varimax. La solución factorial obtuvo una medida de adecuación muestral de Kaiser- Meyer-Olkin adecuada (KMO= 0.958) y una prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($p=.000$), lo cual evidencia la adecuación de la solución factorial. Se extrajeron dos factores que explican el 78.02% de la varianza total de los puntajes del constructo (F1= 42.38 y F2= 35.64) (Ver tabla 6).

Tabla 6. *Resultados del análisis factorial exploratorio del instrumento 'Competencias docentes'*

| Ítems | Carga factorial | |
|--|-----------------|----|
| | F1 | F2 |
| Presenta oportunamente el programa de la asignatura incluyendo el cronograma, criterios de evaluación y significado de la evaluación | .765 | |
| Distribuye el tiempo y las actividades para cumplir todos los propósitos de la asignatura | .737 | |
| Sigue una secuencia lógica en el orden del temario | .752 | |
| Imparte las clases ajustándose al conocimiento previo | .790 | |
| Solicita a los alumnos la elaboración de proyectos | .824 | |
| Promueve la participación de los alumnos en la elaboración y exposición de los temas | .726 | |
| Da a conocer los criterios de evaluación | .798 | |
| Retroalimenta a los alumnos sobre los problemas detectados en la evaluación | .615 | |
| Evalúa la participación en clase | .756 | |
| Solicita elaboración de resúmenes y síntesis | .665 | |
| Solicita elaboración de mapas conceptuales, cuadros sinópticos, mapas mentales o diagrama de flujo por unidad | .686 | |
| Atiende las dudas sugeridas en las evaluaciones | .790 | |
| Realiza evaluación coherente con los temas abordados en clase | .732 | |
| Define las características de la participación en clase | .764 | |

Tabla 6. *Resultados del análisis factorial exploratorio del instrumento ‘Competencias docentes’ (Cont.)*

| Ítems | Carga factorial | |
|---|-----------------|-------------|
| | F1 | F2 |
| El profesor dedica a los alumnos el tiempo que sea necesario fuera de clase | | .755 |
| Es puntual al inicio y termino del horario | | .785 |
| Es respetuoso y establece límites de acercamiento con los estudiantes | | .735 |
| Promueve la disponibilidad de material en audio y video adicional | | .650 |
| Realiza con equidad las evaluaciones | | .806 |
| Utiliza diferentes instrumentos de evaluación según los objetivos a evaluar | | .848 |
| Corrige calificaciones cuando se requiere | | .783 |

Validez por contenido. Para determinar la validez de contenido del instrumento, los resultados se sometieron a un juicio de expertos, mismo que con base a su experiencia y contrastado con la teoría existente en la literatura se logró definir los factores de la siguiente manera; F1 ‘Organización y Estructura de la Enseñanza’ y F2 ‘Relación e Interacción con los Estudiantes’ (Ver tabla 7).

Tabla 7. *Tabla de especificaciones del instrumento ‘Competencias Docentes’*

| Variable | Definición | Indicadores |
|--|--|--|
| F1 Organización y estructura de la enseñanza | Hace referencia a todas aquellas actividades planificadas por el docente para el desarrollo de sus clases. | Presenta oportunamente el programa de la asignatura Distribuye el tiempo y las actividades para cumplir todos los propósitos de la asignatura Sigue una secuencia lógica en el orden del temario |

Tabla 7. *Tabla de especificaciones del instrumento “competencias docentes” (Cont.)*

| Variable | Definición | Indicadores |
|----------|------------|--|
| | | Imparte las clases ajustándose al conocimiento previo |
| | | Solicita elaboración de resúmenes y síntesis |
| | | Solicita elaboración de mapas conceptuales, cuadros sinópticos, mapas mentales o diagrama de flujo por unidad. |
| | | Solicita a los alumnos la elaboración de proyectos. |
| | | Promueve la participación de los alumnos en la elaboración y exposición de los tema |
| | | Da a conocer los criterios de Evaluación |
| | | Retroalimenta a los alumnos sobre los problemas detectados en la evaluación |
| | | Evalúa la participación en clase |
| | | Solicita elaboración de resúmenes y síntesis |
| | | Solicita elaboración de mapas conceptuales, cuadros sinópticos, mapas mentales o diagrama de flujo por unidad |
| | | Atiende las dudas sugeridas en las evaluaciones |

Tabla 7. *Tabla de especificaciones del instrumento “competencias docentes” (Cont.)*

| Variable | Definición | Indicadores |
|---|--|---|
| F2 Relación e Interacción con los estudiantes | Grado de interacción que tiene el docente con sus estudiantes, en cuanto apoyo para su mejor desempeño académico | <p>Realiza evaluación coherente con los temas abordados en clase</p> <p>Define las características de la participación en clase</p> <p>El profesor dedica a los alumnos el tiempo que sea necesario fuera de clase.</p> <p>Es puntual al inicio y termino del horario.</p> <p>Es respetuoso y establece límites de acercamiento con los estudiantes</p> <p>Promueve la disponibilidad de material en audio y video adicional</p> <p>Realiza con equidad las evaluaciones</p> <p>Corrige calificaciones cuando se requiere</p> |

3.4 Procedimiento para la recolección de la información

El cuestionario fue aplicado a todos los estudiantes de las ocho Escuelas Normales del Estado de Sonora, durante el ciclo académico 2012. Los cuestionarios fueron 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.

3.5 Procedimiento para el análisis de la información

Análisis para el fortalecimiento del instrumento:

1. Establecimiento de la confiabilidad para lo cual se llevó a cabo el análisis de índice de discriminación por reactivo, a través de la prueba estadística t de Student para muestras independientes y establecimiento de la confiabilidad por ítem y de la escala general a través del método de determinación de la consistencia interna de los reactivos utilizando el Alfa de Cronbach.
2. Establecimiento de la validez de constructo del instrumento a través de un análisis factorial exploratorio con el método de factorización de ejes principales y rotación Varimax.
3. Establecimiento de la validez de contenido a través del método de juicio de expertos para conceptualizar los factores.
4. Para el análisis de los resultados se utilizaron estadísticos descriptivos (medias, desviación estándar y frecuencias) e inferenciales (prueba X^2 , prueba t de Student para una misma muestra y para muestras independientes,) estadística multivariada (Análisis discriminante)

Capítulo IV. Resultados

4.1 Análisis conglomerado K medias

Para llevar a cabo la evaluación de los docentes a partir de los resultados de la evaluación realizada desde la perspectiva de los estudiantes, se realizó un análisis de conglomerado K medias, con el fin de clasificar a los docentes en grupos homogéneos.

Las variables organización y estructura de la enseñanza y relación con los estudiantes utilizados en la diferenciación de los grupos de docentes normalistas, permitieron clasificarlos en dos conglomerados, lo cual se evidencia a través del análisis de los centros de los conglomerados y los resultados aportados a través de la prueba F de Snedecor Fisher. En el conglomerado uno, denominado 'Perfil docente con desempeño aceptable' fueron ubicados 252 docentes (90.3%) y, en el conglomerado dos, que se definió como 'Perfil docente con desempeño no aceptable' se ubicaron 27 (9.6 %).

En ambos grupos los centros de los conglomerados tienden a situarse hacia valores relativamente altos en la escala. Lo cual manifiesta que los estudiantes del primer grupo consideran que sus docentes están ejerciendo de manera adecuada sus prácticas de enseñanza, sin embargo, en el conglomerado 2, su desempeño es evaluado por los estudiantes como no aceptable (Ver tabla 8).

Tabla 8. *Conglomerados obtenidos a partir de las variables discriminantes*

| Variables discriminantes | Conglomerado 1 | Conglomerado 2 | F | P |
|--|--|---|-------|------|
| | Perfil de docentes con desempeño aceptable | Perfil de docentes con desempeño no aceptable | | |
| F1 Organización y estructura de la enseñanza | 6.45 | 5.10 | 275.7 | .000 |
| F2 Relación con los estudiantes | 6.39 | 4.79 | 292.1 | .000 |

La caracterización de los docentes definidos del análisis de conglomerados según la opinión de los estudiantes quedó de la siguiente manera, tomando en cuenta para su clasificación el nivel de desempeño y variables de contexto tales como, género, edad, tipo de contrato, licenciatura, materias que imparten y si cuenta con estudios de posgrado.

Características de los docentes del conglomerado ‘Docentes con desempeño aceptable’

Los docentes ubicados en esta categoría fueron aquellos que obtuvieron desempeño aceptable en las dos variables medidas. En este conglomerado quedaron incluidos 252 (90.3%) docentes de los cuales 97 (38.5%) hombres y 155 (61.5%) mujeres. La edad promedio es de 39.92 con un mínimo de 25 y un máximo de 68 y una desviación estándar de 10.94. El 30.6% (77) de los docentes tiene contratación definitiva (base) y el resto 69.4% (175) de manera temporal, es decir interino o por horas. Mas del 50% de los docentes no cuenta con estudios de

posgrado. El 54.4% de los docentes de este grupo imparte clases relacionadas con actividades principalmente escolarizadas. Un 45.2% de los docentes en la Licenciatura en Educación Primaria, el 33.7% en Secundaria, el 11.9% imparte clases en la Licenciatura de Preescolar y solo un 9.1% en Educación Especial.

Características de los docentes del conglomerado 'Docentes con desempeño no aceptable'

Los docentes ubicados en esta categoría fueron aquellos que obtuvieron desempeño no aceptable en las dos variables medidas. Este grupo quedó conformado por un total de 27 (9.6%) docentes de los cuales 13 (48.1%) hombres y 14 (51.9%) mujeres. La edad promedio es de 41.96 con un mínimo de 27 y un máximo de 65 con una desviación estándar de 13.34. Un 48.1% (13) de los docentes tiene contratación definitiva, el 33.3% (9) interino y el 18.5% (5) por horas. El 55.6% (15) no cuenta con estudios de posgrado. El 66.7% imparte clases relacionadas con actividades principalmente escolarizadas. El 7.4% imparte clases en la Licenciatura de Preescolar, Un 48.1% de los docentes en la Licenciatura en Educación Primaria, el 29.6% en Secundaria y solo un 14.8% en Educación Especial.

4.2 Análisis discriminante

Posteriormente, se utilizó un análisis discriminante a través del método paso a paso, como técnica para confirmar la agrupación de los grupos resultantes del análisis de conglomerados, y a su vez determinar cuáles son las variables predictoras que hacen máxima la diferenciación entre los grupos.

Se constató, como primer paso, el cumplimiento de los supuestos estadísticos del modelo con el propósito de fortalecer la validez de sus resultados: a) Tamaño de la muestra, excedió los 20 casos establecidos como mínimo requerido por variable discriminante, b) Normalidad, fue establecida a través del análisis de los gráficos de residuos, c) homocedasticidad, en este caso no se cumplió el supuesto, ya que la M de Box fue significativa (462.23; $p=.000$) sin embargo, dado que esta prueba es susceptible al tamaño de muestra se decidió continuar con el análisis, esperando que esta violación no afectará el poder de la prueba para clasificar los casos y d)

Colinealidad, el método paso a paso utilizado protege de la inclusión de variables colineales.

Los resultados de las comparaciones entre los distintos grupos indicaron que las variables consideradas establecen diferencias estadísticamente significativas entre los subgrupos de docentes con desempeño aceptable y no aceptable. Se puede apreciar que los docentes con desempeño aceptable son aquellos que presentan una mejor relación con los estudiantes y a su vez tienen una mejor organización y estructura en su enseñanza (Ver tabla 9).

Tabla 9. *Resultados de las comparaciones por variables entre los grupos.*

| Variables | Subgrupos | Medias | Lambda de Wilks | F | Gl | P |
|--|-------------------------------------|--------|-----------------|--------|----|------|
| Organización y estructura de la enseñanza | Docentes con desempeño aceptable | 6.44 | .501 | 275.79 | 1 | .000 |
| | Docentes con desempeño no aceptable | 6.38 | | | | |
| Relación e interacción con los estudiantes | Docentes con desempeño aceptable | 5.09 | .487 | 292.13 | 1 | .000 |
| | Docentes con desempeño no aceptable | 4.78 | | | | |

*p ≤ .05

La variable que más diferencia entre los grupos es 'Relaciones e interacción con los estudiantes'. El modelo conformado por las dos variables logra explicar el .54% de la varianza entre los grupo y clasifica adecuadamente al 97.5% de los docentes (Ver tabla 10).

Tabla 10. *Variables en el análisis discriminante que diferencian a los grupos de docentes con desempeño aceptable y no aceptable*

| Variablen | Coeficientes estandarizados | Coeficientes de estructura |
|--|-----------------------------|----------------------------|
| Organización y estructura de la enseñanza | .492 | .913 |
| Relaciones e interacción con los estudiantes | .586 | .940 |
| λ de Wilks | .456 | |
| (χ^2 ; p) | 216.94 | |
| Correlación canónica | .738 | |

*p \leq .05

4.3 Relación de variables de contexto con el nivel de desempeño docente

Se llevó a cabo una prueba Chi-Cuadrada para determinar si existían diferencias significativas entre los grupos de desempeño docente aceptable y no aceptable y variables de contexto tales como, género, tipo de contrato, grado académico, asignaturas que imparten y semestre que atienden, consideradas por algunos autores como predictoras del desempeño docente.

Los resultados mostraron que no existen diferencias significativas entre las variables de contexto y el nivel de desempeño docente tales como; Género ($\chi^2= .756$; p= .882), Grado académico ($\chi^2= .896$; p= .876), Semestre ($\chi^2= .090$; p= .098), Tipo de contrato ($\chi^2= 180$; p= 215).

Por otro lado, los resultados evidencian que si existen diferencias significativas en la variable 'Asignatura que imparte', los resultados evidencian que los docentes con desempeño aceptable tienden a impartir en su mayoría clases principalmente escolarizadas a diferencia de los docentes con desempeño no aceptable quienes están ubicados en su mayoría en la categoría de clases denominadas de acercamiento a la práctica (Ver tabla 11).

Tabla 11. *Relación entre la variable 'Asignatura' y el nivel de desempeño docente*

| Subgrupos de docentes | Subcategorías (Asignatura) | F | χ^2 | p |
|-------------------------------------|---|-----|----------|------|
| Docentes con desempeño aceptable | Actividades principalmente escolarizadas | 200 | .029 | .046 |
| | Actividades de acercamiento a la practica | 30 | | |
| | Practica en condiciones reales de trabajo | 22 | | |
| Docentes con desempeño no aceptable | Actividades principalmente escolarizadas | 4 | | |
| | Actividades de acercamiento a la practica | 20 | | |
| | Practica en condiciones reales de trabajo | 3 | | |

*p ≤ .05

A través de un análisis discriminante, se encontraron diferencias significativas entre el nivel de desempeño y la variable edad del docente. Los resultados evidencian que los docentes de menor edad son mejor evaluados por sus estudiantes que los docentes de edades más avanzadas (Ver tabla 12).

Tabla 12. *Relación entre la variable 'Edad' y el nivel de desempeño docente*

| Variables | Subgrupos | Medias | Lambda de Wilks | F | gl | P |
|-----------|-------------------------------------|--------|-----------------|-------|----|------|
| Edad | Docentes con desempeño aceptable | 39.3 | .983 | 4.890 | 1 | .028 |
| | Docentes con desempeño no aceptable | 42.9 | | | | |

*p ≤ .05

4.4 Conglomerado de segundo orden de la categoría ‘Docentes con desempeño aceptable’

Por último, se optó por llevar a cabo un análisis de conglomerados de segundo orden para los 252 docentes ubicados en el conglomerado ‘Docentes con desempeño aceptable’ debido a que en este grupo se ubicaron el 90% de los docentes evaluados y se encontró que existe suficiente variabilidad entre los mismos.

Se llevó a cabo nuevamente un análisis de conglomerado k medias. Las variables ‘Organización y estructura de la enseñanza’ y ‘Relación e interacción con los estudiantes’ utilizadas en la diferenciación de los grupos de docentes normalistas, permitieron clasificar a los docentes en tres nuevos conglomerados. En el primer conglomerado denominado ‘Docente con desempeño excelente’ fueron ubicados 114 docentes, en el conglomerado dos ‘Docentes con desempeño satisfactorio’ se ubicaron 87 docentes y por último en el conglomerado tres ‘Docentes con desempeño moderado’ se agruparon 52 docentes (Ver tabla 13).

Tabla 13. *Conglomerados obtenidos a partir de la clasificación del conglomerado ‘Docentes con desempeño aceptable’*

| Variables discriminantes | Conglomerado 1 Docentes con desempeño excelente | Conglomerado 2 Docentes con desempeño satisfactorio | Conglomerado 3 Docentes con desempeño moderado | F | P |
|---|--|--|---|-------|------|
| Organización y estructura de la enseñanza | 6.74 | 6.35 | 5.97 | 610.0 | .000 |
| Relación con los estudiantes | 6.68 | 6.29 | 5.89 | 661.6 | .000 |

Características de los docentes incluidos en los conglomerados

Características de los docentes del conglomerado 'Docentes con desempeño excelente'. En este subgrupo quedaron ubicados 114 de los docentes evaluados de los cuales 74 (64.9%) son mujeres y 40 (35.1%) hombres. El rango promedio de edad va de los 31 a 40 años. La mayoría (27.2%) imparte clases en la Escuela Normal del Estado, un 44.7% en específicamente en la Licenciatura de Educación Primaria y el 55.3% en asignaturas referidas como principalmente escolarizadas. El 66% atiende a estudiantes de semestres iniciales. El 28.9 % menciona contar con estudios de posgrado y el 65.8% señala que su tipo de contratación es por horas.

Características de los docentes del conglomerado 'Docentes con desempeño satisfactorio'. En este conglomerado o subgrupo quedaron incluidos 87 docentes de los cuales 39 (44.8%) son hombres y 48 (55.2%) mujeres. La mayoría de los docentes (42%) se ubica en un rango de edad de entre 31 a 50 años. La mayor parte de los docentes (23%) labora en la Escuela Normal del Estado, un 43.7% en la Licenciatura en Educación Primaria y el 43.7% imparten asignaturas ubicadas en el área de formación de actividades principalmente escolarizadas. El 67% no cuenta con estudios de posgrado y un 76% trabaja por horas.

Características de los docentes del conglomerado 'Docentes con desempeño moderado'. En este conglomerado quedaron ubicados 57 docentes de los cuales 18 (35.3%) son hombres y 33 (64.7%) mujeres, su rango de edad oscila entre los 22 a 40 años. La mayoría de los docentes (23.5%) imparte clases en el Centro Regional de Educación Normal, un 49% en la Licenciatura en Educación Primaria, principalmente en asignaturas pertenecientes al área de formación de actividades escolarizadas (70.6%). El 70.5% atiende estudiantes de semestres iniciales. Un 76.5 % menciona no contar con estudios de posgrado y solo el 33.3% señala tener contratación definitiva en la institución.

Capítulo V. Discusión de resultados

Con base a los resultados obtenidos, se puede señalar que los alumnos refieren tener en general una planta docente con desempeño aceptable en las variables evaluadas; 'Organización y Estructura de la Enseñanza' y 'Relación e Interacción con los Estudiantes', mismas que son consideradas como las variables predictoras más destacadas de la competencia docente. No obstante, a pesar de que la mayoría de los docentes están ubicados en un nivel de desempeño aceptable, es importante estudiar la minoría, quienes están ubicados en un nivel de desempeño no aceptable según la percepción de los estudiantes, es decir, son susceptibles a mejoras y a su vez profundizar en variables de contexto que pueden estar afectando su desempeño.

A su vez, se señala que las variables; 'Organización y Estructura de la Enseñanza' y 'Relación e Interacción con los Estudiantes', establecen diferencias entre los docentes con desempeño aceptable y no aceptable desde la percepción de los estudiantes. Lo anterior se puede explicar por el hecho de que los docentes con desempeño aceptable dedican más tiempo a la preparación de sus clases, planeación de las actividades y construcción de materiales didácticos, a demás son capaces de convertir los conocimientos en acciones pedagógicas para lograr que todos los estudiantes sean aptos de aprender (García y Congosto, 2000; Shulman, 2001). Asimismo, crean ambientes donde los estudiantes se sientan cómodos y de alguna forma apoyados por sus docentes (Acevedo y Fernández, 2004; Terán, 2009).

Estos factores coinciden con los de otros autores como Mazón, Martínez y Martínez (2009) Luna, Valle, y Tinajero, (2003), quienes mencionan en sus estudios la importancia de dichos aspectos para el desarrollo de sesiones efectivas.

A su vez, los resultados indicaron que la variable que más contribuye en la diferenciación de los dos grupos de desempeño docente, es la referida a la relación e interacción del docente con los estudiantes lo cual se relaciona directamente con el estudio de Bain, (2006) quien afirma que la clave de un buen desempeño docente está, en la relación de confianza que el profesor establece con el alumno y que se

concreta en conocer lo que todos los alumnos desean y quieren aprender. Lo cual se debe transmitir al alumno mediante la comunicación diaria, esto permite al estudiante hacerse responsable de su aprendizaje puesto que siente seguridad así como no tiene miedo de cometer errores.

Se encontraron diferencias significativas entre la variable asignatura y el nivel de desempeño docente, evidenciando que los docentes que imparten clases relacionadas con actividades principalmente escolarizadas puntuaron más alto que los docentes que imparten clases de acercamiento a la práctica escolar y/o prácticas reales de trabajo, al respecto surgen diferentes ideas que tratan de explicar este resultado por un lado se presenta el lado actitudinal del alumno, debido a que en las clases principalmente escolarizadas los estudiantes tienen que dar cuenta de los conocimientos adquiridos a través de actividades áulicas como son presentación de reportes de lectura, exposiciones, exámenes, entre otras. Por el contrario en el caso de los profesores de acercamiento a la práctica la situación cambia, ya que el estudiante debe llevar a cabo todo lo aprendido durante los semestres anteriores, mediante la elaboración de una planeación de clase, mismas que deberá desarrollar en la escuela primaria o preescolar en la cual se inserta, para posteriormente aplicar dichas clases programadas en situaciones reales, es ahí donde cobran relevancia las competencias docentes que está edificando el estudiante, al no lograr un adecuado desarrollo de competencias puede no cumplir con lo estipulado en su planeación, ante lo cual el docente que imparte las clases de acercamiento a la práctica debe subir el nivel de exigencia o evaluar mal al estudiante y en respuesta el estudiante puede también evaluar al docente de manera negativa.

Por otro lado, el aspecto referente a la formación del profesor, donde se puede dar el caso que el profesor que imparte las materias de acercamiento a la práctica no tenga en su formación profesional el nivel educativo hacia el cual está dirigida la materia, por tanto no le puede aportar conocimientos pertinentes al alumno, la cual puede convertirse en una razón para tener un resultado negativo en su evaluación docente. Por tanto es necesario cruzar el dato de formación profesional de dichos docentes con el nivel educativo que asesoran.

Los resultados indicaron también, que existen diferencias entre la edad del docente y su desempeño académico, resultando con mejor desempeño los profesores de menor edad, una de las razones puede estar relacionada con lo expuesto por los autores Backhoff, Monroy, Peón, Sánchez y Tanamachi (2005) quienes mencionan que los docentes de edades más avanzada tienden a perder el interés y la motivación por seguir aprendiendo, mientras que los de menor edad sienten mayor motivación por mantenerse actualizados y a su vez suelen traer ideas transformadoras.

Por el contrario no se encontraron diferencias significativas entre el nivel de desempeño docente y las variables de contexto tales como el género, tipo de contrato, semestre que atiende y grado académico, lo cual permite afirmar que el desempeño de docentes tanto en Instituciones de Educación Superior como en Escuelas Normales no necesariamente está relacionado con aspectos personales del docente, si no que para los alumnos se vuelven más importantes aspectos que desarrolla el docente durante su clase y la creación de ambientes efectivos para el aprendizaje. Lo cual mantiene la idea de diversos autores quienes mencionan que sin negar la importancia de las variables de contexto antes mencionadas, son los aspectos asociados a la cuestión pedagógica del docente los que tienen mayor peso explicativo en la calidad del desempeño académico del profesor (Díaz Barriga y Hernández, 2001; Wenglinsky, 2001; Shulman y Wilson, 2004).

Capítulo VI. Conclusiones y recomendaciones

Evaluar el desempeño docente es y será una condición necesaria en todas las universidades para mejorar la docencia. Sobre todo si se tiene en cuenta que en ellos, descansa gran parte de la responsabilidad del éxito de las instituciones educativas y la formación de futuros profesionistas.

Si evaluar la docencia es el medio a través del cual es posible lograr el mejoramiento continuo de la calidad de la Educación Superior, es necesario contar con sistemas de evaluación que cuenten con fundamentos teóricos fuertes, basados en hechos y enmarcados en el contexto en el cual se pretende desarrollar, involucrando a todas las partes pertenecientes al sistema educativo, principalmente a

los mismos docentes quienes serán los evaluados y con ello evitar, la gran polémica que se desata cada vez que el docente es evaluado y este se siente amenazado y en riesgo de tener complicaciones en su trabajo, lo cual vuelve el tema de la evaluación un área llena de controversias y críticas tanto en el qué evaluar, como los métodos utilizados para llevarla a cabo, así como la utilidad que se le da a los resultados obtenidos en dicha evaluación. Lo cual no es la excepción para los formadores de docentes quienes 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 del siglo XXI conocida como la sociedad del conocimiento (Mungarro, 2009).

Es importante, continuar investigando el desarrollo de la vida en el aula dentro de estas instituciones y 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.

Por último, los resultados del presente estudio determinan que es posible mejorar la docencia si se trabaja en los parámetros evaluados en la presente investigación 'Organización y Estructura de la Enseñanza' y 'Relación e Interacción con los Estudiantes', ya que como se menciona en párrafos anteriores tienen implicaciones importantes en la calidad con la cual desempeñan su función los docentes y logran establecer diferencias significativas entre un desempeño docente aceptable y uno no aceptable, según la percepción de los estudiantes.

Una recomendación sería complementar este estudio con próximas investigaciones y otros tipos de evaluación docente para fortalecer sus resultados. Para la adecuada toma de decisiones 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.

Referencias

- Acevedo, R. y Fernández, M. (2004). La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente: validación de una escala. *Revista Educación*, 28(2), 154-166
- Acevedo, R. y Olivares, M. (2010). Fiabilidad y validez en la evaluación docente universitaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1) 1-38
- Alterio, G. y Pérez, H. (2009). Evaluación de la función docente según el desempeño de los profesores y la opinión estudiantil. *Educación Media Superior*, 23(3) 1-14
- Anastalli, A. y Urbina, S. (1998). *Test Psicológicos*. (7ed). México: Prentice Hall. Recuperado de [http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=FV01zgFuk0cC&oi=fnd&pg=PR11&dq=anastasi,+A.+y+urbina,+S.+\(1998\)+test+psicol%C3%B3gicos&ots=RyZVS7AI0L&sig=Pq1POExHRYEZDNoO5DhWQaUvf0E#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=FV01zgFuk0cC&oi=fnd&pg=PR11&dq=anastasi,+A.+y+urbina,+S.+(1998)+test+psicol%C3%B3gicos&ots=RyZVS7AI0L&sig=Pq1POExHRYEZDNoO5DhWQaUvf0E#v=onepage&q&f=false)
- ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*. México: ANUIES. Recuperado de <http://www.anui.es/secciones/convocatorias/pdf/consolidacion.pdf>
- 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
- Arbesú, M. y Rueda, M. (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro*, (36) 56-64
- Arias, F. (1984). El inventario de comportamientos docentes (ICD): Un instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza. *Perfiles Educativos*, 4(23) 14-22
- Bain, K. (2006). *Introducción. Definir los mejores*. En: Bain, Ken. *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad*. Universitat de València. Valencia, España, pp. 11 – 32

- Backhoff, E, Monroy L, Peón M, Sánchez A. & Tanamachi M. (2005). *Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale): nueva generación de pruebas nacionales. Colección Cuadernos de Investigación, (17).*
- Barreras, I. y Myer, R. (2011), *Estándares y evaluación docente en México: El estado del debate.* Chile: PREAL
- Cervantes, R. (2004). Evaluación de la formación docente en los participantes en el programa de enseñanza vivencial de las ciencias de educación básica, en Victoria, Tamaulipas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, 14(002) 97-118*
- Chehaybar, E. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. *Reencuentro, 05 100-106*
- 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*
- Czarny, G. (2003). *Las Escuelas Normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997.* México: SEP
- Días, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. Recuperado el 25 de mayo de 2012 de: http://www.oei.es/salactsi/CAPITULO_03_Dias_Sobrinho.pdf
- 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>
- García, J. (2003). Profesores universitarios y su efectividad docente, un estudio comparativo entre México y Estados Unidos. *Perfiles Educativos, 25(100) 42-55*
- García, J y Congosto, E. (2000). "Evaluación y Calidad del Profesorado". En T. González, (Coord.) (5ta ed.). *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un Enfoque Metodológico.* (pp.127-157). Madrid, España: Pearson/Prentice

- Garduño, L., Carrasco, M. y Raccanello, K. (2010). Los formadores de docentes y la autoeficacia para la enseñanza en una muestra de Escuelas Normales en el estado de Puebla. *Perfiles educativos*, 32(127), 85-104
- Gregory, J. (2001). *Evaluación psicológica. Historia, principios y aplicaciones*. México: Manual Moderno
- Guevara, M. y González, L. (2004). *Atraer, formar y retener profesorado de calidad. Reporte sobre la situación en México*. México: OCDE
- Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (2011). *Secretaría general académica concentrado estadístico ciclo escolar 2010-2011*. Recuperado de http://issuu.com/ifodesagendaacademica/docs/estadistica_ifodes?mode=embed&layout=http%3A//skin.issuu.com/v/light/layout.xml&showFlipBtn=true
- Jiménez, J. (2008). Cuatro modelos de evaluación docente. *Revista PsicologíaCientífica.com*, 10(29) 12-36
- 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
- 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
- Luna, E. (2002). *La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*. México: Códce
- Luna, E. (2008). Evaluación en contexto de la docencia en posgrado. *Reencuentro*, 53 75-84
- Luna, E. y Rueda, M. (2001). Participación de académicos y estudiantes en la evaluación de la docencia. *Perfiles Educativos*, 123(093) 7-27
- Luna, E., Valle, M. y Tinajero, G. (2003). Evaluación de la docencia paradoja de un proceso institucional. *Revista de la Educación Superior*, 3(127) 89-100
- 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*

- aportaciones de proyectos e investigaciones en educación (pp. 221-228). México: ITSON.
- 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
- Mazón, J., Martínez, J. y Martínez, A. (2009). La evaluación de La función docente mediante la opinión del estudiante. Un nuevo instrumento para nuevas dimensiones: COED*. *Revista de educación superior*, 1(149) 113-140
- Mungarro, J. (2009). La profesionalización de los docentes en las Escuelas Normales de Sonora. Ponencia en extenso, X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, COMIE.
- 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>
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. Resumen ejecutivo*. Recuperado en <http://www.ocde.org/dataocde/8/20/47101613.pdf>
- Osés, R., Duarte, E. y Esquivel, L. (2007). Calidad del desempeño docente en universidad pública. *SAPIENS*, 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)*.
- Rodríguez, E (1994). Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5 45-65
- 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. Disponible el 25 de noviembre de 2005.
- 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
- Rueda, M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2) 2-10
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 8-17
- Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458
- Secretaría de Educación Pública (2009). Acuerdo número 526 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). México: SEP
- Shulman, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios públicos*, 83, 163-196
- Sierra-Bravo, R. (1995). *Técnicas de investigación social*. Madrid: España.
- Subsecretaría de Educación Superior (2010). *Transformación de las Escuelas Normales*. México: SEP
- Schmelkes, S. (1995). La calidad educativa y la formación de docentes. *Sinéctica*, 7 1-11
- Terán, M. (2009). *La interacción docente que favorece el clima socioemocional en el aula*. Memorias 2do Congreso Internacional de Orientación Educativa y Vocacional. Baja California, México.
- Valdés, V. (2005). *Conferencia Evaluación del desempeño docente y la carrera magisterial*. Experiencia cubana. Primera parte: Concepciones teóricas acerca del concepto calidad de la educación. Recuperado el 15 de marzo de 2012, de http://www.ciberdocencia.gob.pe/archivos/Eval_docente_Hector_Valdes.pdf

- Valenzuela, E. (2002). *Evaluación del desempeño docente a partir de la opinión de los alumnos*. Tesis de Maestría. Universidad de Sonora: México
- Valdés, A., Urías, M., Carlos, A. y Tapia, C. (2009). El docente y la calidad educativa. En J. M. Ochoa, S. V. Mortis, L. Márquez, A. Valdés y J. Angulo (Eds.), *Apuntes y aportaciones de proyectos e investigaciones en educación* (pp. 165-174). México: ITSON.
- 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

Anexo 1

Índice de discriminación de reactivos del instrumento 'Competencias docentes'

| Reactivos | Cuartiles | | T | P | Valoración |
|---|-----------|------|--------|------|------------|
| | 25 | 75 | | | |
| El profesor respeta los juicios y opiniones de los alumnos | 5.95 | 6.51 | -15.75 | .000 | Adecuado |
| El profesor dedica a los alumnos el tiempo que sea necesario fuera de clase | 5.74 | 6.51 | -15.10 | .000 | Adecuado |
| El profesor ofrece atención individual a los alumnos que la solicitan | 5.80 | 6.67 | -16.67 | .000 | Adecuado |
| Asiste a clase con regularidad | 6.06 | 6.75 | -15.14 | .000 | Adecuado |
| Cuando no asiste a clase, justifica y recupera horas perdidas | 6.04 | 6.72 | -14.98 | .000 | Adecuado |
| Es puntual al inicio y término del horario de clase | 6.04 | 6.72 | -13.62 | .000 | Adecuado |
| Se muestra atento (a) y disponible a contestar dudas acerca de los temas tratados en clase | 6.00 | 6.77 | -15.20 | .000 | Adecuado |
| Es respetuoso (a) y establece límites de acercamiento con los estudiantes | 6.27 | 6.85 | -11.60 | .000 | Adecuado |
| Presenta oportunamente el programa de la asignatura, incluyendo el cronograma, criterios de evaluación y su significado | 6.28 | 6.86 | -11.91 | .000 | Adecuado |
| Distribuye el tiempo y las actividades para cumplir todos los propósitos de la asignatura o unidad de enseñanza aprendizaje | 6.06 | 6.75 | -15.58 | .000 | Adecuado |

| | | | | | |
|---|------|------|---------|------|----------|
| Si existen dudas o falta de comprensión por parte del alumno, el maestro (a) trata de solucionarlas | 6.08 | 6.77 | -19.64 | .000 | Adecuado |
| Al final de semestre se abordó todo el contenido del programa. | 6.00 | 6.62 | -15.21 | .000 | Adecuado |
| Domina los contenidos de la asignatura que enseña | 6.00 | 6.82 | -15.38 | .000 | Adecuado |
| Sigue un orden en la exposición de los temas | 6.17 | 6.80 | -12.60 | .000 | Adecuado |
| Sigue una secuencia lógica en el orden del temario | 6.17 | 6.80 | -12.32 | .000 | Adecuado |
| Vincula los nuevos conocimientos con lo visto anteriormente | 6.09 | 6.80 | -13.21 | .000 | Adecuado |
| Elabora resúmenes de los revisado | 5.88 | 6.56 | -16.31 | .000 | Adecuado |
| Verifica el nivel de comprensión alcanzado por los alumnos al término de las sesiones | 5.80 | 6.47 | -16.75 | .000 | Adecuado |
| Posee o muestra claridad expositiva | 6.00 | 6.60 | -16.73 | .000 | Adecuado |
| Domina el tema de clase y pocas veces quedan inquietudes sobre la información de parte del alumno | 6.00 | 6.70 | -19.105 | .000 | Adecuado |
| Ofrece bibliografía actualizada del contenido tratado en clase | 5.88 | 6.69 | -16.96 | .000 | Adecuado |
| Imparte las clases ajustándose al conocimiento previo de los alumnos | 6.00 | 6.70 | -11.04 | .000 | Adecuado |
| Posee habilidades para explicar con ejemplos prácticos los conceptos teóricos complejos | 6.01 | 6.76 | -13.91 | .000 | Adecuado |
| Promueve el debate haciendo el | 5.89 | 6.68 | -18.44 | .000 | Adecuado |

| | | | | | | |
|--|------|------|--------|------|----------|--|
| papel de moderador y motivando a que los estudiantes participen | | | | | | |
| Solicita a los alumnos ampliar los temas vistos en clase utilizando el internet, biblioteca, TIC's y otros recursos didácticos | 5.80 | 6.50 | -14.74 | .000 | Adecuado | |
| Promueve la participación de los alumnos en la elaboración y exposición de los temas | 6.03 | 6.74 | -18.03 | .000 | Adecuado | |
| Motiva a los alumnos a cuestionar y participar en clase | 6.11 | 6.70 | -19.65 | .000 | Adecuado | |
| Promueve el trabajo colectivo | 6.19 | 6.80 | -16.58 | .000 | Adecuado | |
| Fomenta el diálogo, reflexión y debate sobre los temas tratados | 6.11 | 6.70 | -16.14 | .000 | Adecuado | |
| Cuando solicita trabajo colectivo/colaborativo sabe reconocer el desempeño de cada uno de los integrantes | 6.00 | 6.60 | -15.81 | .000 | Adecuado | |
| Utiliza el trabajo en equipo para manejar fortalezas y debilidades de los miembros y buscar la integración y el aprendizaje colaborativo | 6.00 | 6.54 | -13.81 | .000 | Adecuado | |
| Promueve la participación en clase con el objetivo de ampliar el conocimiento y resolver dudas | 6.00 | 6.78 | -18.73 | .000 | Adecuado | |
| Solicita a los alumnos puntualidad con la finalidad de aprovechar el tiempo destinado de los contenidos | 6.22 | 6.80 | -15.94 | .000 | Adecuado | |
| Utiliza material de apoyo en clase | 6.00 | 6.76 | -15.81 | .000 | Adecuado | |

| | | | | | |
|--|------|------|---------|------|----------|
| Promueve la disponibilidad de material en audio y video adicional en CD/DVD a los alumnos | 5.81 | 6.62 | -17.24 | .000 | Adecuado |
| Promueve el respeto entre estudiantes y él se muestra respetuoso al interactuar con el grupo | 5.99 | 6.81 | -16.04 | .000 | Adecuado |
| Retroalimenta las preguntas dentro de clase | 6.16 | 6.83 | -14.86 | .000 | Adecuado |
| La dinámica de clase motiva a los estudiantes a asistir | 5.88 | 6.68 | -18.01 | .000 | Adecuado |
| Ofrece apoyo académico a alumnos que lo requieran | 5.70 | 6.50 | -13.92 | .000 | Adecuado |
| Estimula y promueve el uso de base de datos (bibliográfica) y consulta | 5.99 | 6.66 | -16.23 | .000 | Adecuado |
| Da a conocer los criterios de evaluación | 6.15 | 6.86 | -15.09 | .000 | Adecuado |
| Realiza con equidad las evaluaciones | 6.16 | 6.80 | -11.03 | .000 | Adecuado |
| Utiliza diferentes instrumentos de evaluación según los objetivos a evaluar | 6.08 | 6.72 | -10.85 | .000 | Adecuado |
| Entrega resultados individuales de las evaluaciones | 6.09 | 6.63 | -13.30 | .000 | Adecuado |
| Retroalimenta a los alumnos sobre los problemas detectados en la evaluación | 5.83 | 6.57 | -14.86 | .000 | Adecuado |
| Evita favoritismos empleando el mismo criterio de evaluación a todos | 6.00 | 6.61 | -15.157 | .000 | Adecuado |

| | | | | | |
|--|------|------|--------|------|----------|
| los alumnos | | | | | |
| Evalúa la participación en clase | 6.23 | 6.86 | -19.01 | .000 | Adecuado |
| Solicita elaboración de resúmenes, síntesis o ensayos del material visto en clase | 6.26 | 6.83 | -18.30 | .000 | Adecuado |
| Solicita elaboración de mapas conceptuales, cuadros sinópticos, mapas mentales o diagramas de flujo por unidad | 6.16 | 6.75 | -19.37 | .000 | Adecuado |
| Atiende las dudas surgidas en las evaluaciones | 6.00 | 6.72 | -16.73 | .000 | Adecuado |
| Corrige calificaciones cuando se requiere | 6.10 | 6.80 | -13.35 | .000 | Adecuado |
| Realiza evaluación coherente con los temas abordados en clase | 6.12 | 6.81 | -13.40 | .000 | Adecuado |
| Define las características de la participación en clase | 6.09 | 6.75 | -12.10 | .000 | Adecuado |

Cuartiles= (1) 0-6.05; (2) 6.05-6.39; (3) 6.39-6.67; (4) 6.67-7

Anexo 2

INSTRUMENTO DE EVALUACION 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 en desacuerdo | 5 Más bien de acuerdo | 6 De acuerdo | 7 Completamente de acuerdo | | | | |
|--|-----------------------|--------------------------------|---|-----------------------------|--------------------|----------------------------------|---|---|---|---|
| | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Presenta oportunamente el programa de la asignatura incluyendo el cronograma, criterios de evaluación y significado de la evaluación | | | | | | | | | | |
| 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 | | | | | | | | | | |
| 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 | | | | | | | | | | |
| 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 | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

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