



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE PUEBLA**

---

---

**VICERRECTORÍA DE POSGRADOS E INVESTIGACIÓN  
DECANATO DE POSGRADOS EN ARTES Y HUMANIDADES**

**DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

**CARACTERIZACIÓN DEL PROFESORADO  
QUE OBTIENE RESULTADOS SATISFACTORIOS EN  
LA EVALUACIÓN DOCENTE. EL CASO DEL BINE**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA**

**RAYMUNDO MURRIETA ORTEGA**

**DIRECTOR: DR. SALVADOR CEJA OSEGUERA**

**PUEBLA, MÉXICO. JULIO, 2018**



**UPAEP – Secretaría General**

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyła**

**Tesis Digitales Restricciones de uso:**

**DERECHOS RESERVADOS ©**

**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Puebla, Pue., 9 de junio de 2018

Dra. Gabriela Croda Borges  
Directora Académica del Doctorado en Pedagogía

P R E S E N T E

Muy estimada Dra. Croda:

Por este medio le saludo y quiero hacer constar que he tenido el gusto de dirigir y revisar la tesis del Mtro. Raymundo Murrieta Ortega titulada: *“Caracterización del profesorado que obtiene resultados satisfactorios en la evaluación docente. El caso de BINE”*.

Habiendo seguido el trabajo y esfuerzo empeñados, puedo considerar que la Investigación se ha concluido bajo la metodología y sistematización pertinente, de manera que la TESIS realizada amerita ser presentada y defendida dignamente, para optar al grado de Doctor, de acuerdo a los lineamientos y reglamentos de la Universidad.

Sin más por el momento, me pongo a sus órdenes reiterándole mi agradecimiento.

A T E N T A M E N T E



Dr. Salvador Ceja Oseguera

## Agradecimientos

La presente tesis es producto de la suma de esfuerzos y voluntades; por ello, es importante reconocer a quienes directa o indirectamente, influyeron en la culminación de un trabajo que me permitirá acreditar la formación como doctor en pedagogía.

Agradezco a todos los profesores que contribuyeron en mi formación académica. Sirva este breve texto para enaltecer su labor, especialmente a la Dra. Patricia Moreno Rosano por ser un ejemplo de perseverancia y poseer una calidad académica insuperable. Gracias por enseñarme a amar la investigación, porque con su ejemplo aprendí que nada es imposible, que vale la pena el esfuerzo, la dedicación y el entusiasmo para alcanzar importantes logros académicos.

A mis colegas, amigos y familiares que me han impulsado a alcanzar mis sueños, porque en cada charla, debate o reunión fueron generadores de ideas, que continuamente germinan en proyectos educativos o de investigación. Un especial reconocimiento a Saúl Serna Segura, hermano por elección, quien desde que estudié la maestría y ahora en el doctorado, me ha mostrado su apoyo y confianza. Eres un ejemplo de tenacidad, esfuerzo y determinación para alcanzar metas y al mismo tiempo eres fuente de inspiración para que yo las logre.

Gracias a la administración del BINE por las facilidades otorgadas para realizar la investigación, especialmente al Director General maestro Jesús José George Dávila, excelente líder y amigo. A los verdaderos creadores de este trabajo, a los profesores y alumnos que participaron como informantes, gracias por sus valiosas opiniones acerca de la docencia.

Finalmente, agradezco a la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla por darme de herramientas para dedicar mi vida a lo que me apasiona: la investigación. Gracias a todos los docentes que en ella laboran, en especial, al Dr. Salvador Ceja Oseguera por asesorar el presente trabajo. Su ejemplo, dedicación y enseñanzas perdurarán por siempre.

## Resumen

La evaluación del desempeño docente en Educación Superior en México es un tema recurrente en la actualidad, principalmente en las universidades, en donde se han establecido diferentes procedimientos para su implementación. Sobre este tema, en las Escuelas Normales se ha adoptado el modelo de Cuestionarios de Evaluación de la Docencia por los Alumnos (CEDA). Para el caso del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, desde el año 2010 existe el Programa Institucional de Evaluación y Seguimiento (PIES) que aplica un instrumento con 27 reactivos que evalúa a cada uno de los docentes frente a grupo, dando los resultados de satisfactorio, suficiente y deficiente.

Para el presente estudio se seleccionaron como informantes a veinte profesores del BINE, (diez con resultado satisfactorio y diez con deficiente), que fueron evaluados durante los dos períodos que conforman el ciclo escolar 2016-2017, La investigación es mixta con énfasis en lo cualitativo, utilizándose como marco referencial el estudio de caso para responder a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características de los profesores del BINE que obtienen resultados satisfactorios en la evaluación del desempeño docente? Para recabar la información se diseñaron dos cuestionarios, uno aplicado a los veinte docentes seleccionados y otro a sus respectivos alumnos, un total de 480 estudiantes, todo lo anterior con el objetivo de caracterizar a los maestros del Benemérito Instituto Normal del Estado que realizan prácticas docentes satisfactorias.

**Palabras clave:** Evaluación docente, estudio de caso, práctica docente y docencia efectiva.

## **Abstract**

The evaluation of the teaching performance in Higher Education in Mexico is a recurring theme nowadays, mainly in the universities, where different procedures have been established for its implementation. On this subject, in the Normal Schools has adopted the model of Questionnaires of Evaluation of the Teaching by the Students (CEDA). For the case of the Benemérito Normal Institute of the State (BINE) "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla", since 2010 there is the Institutional Program of Evaluation and Monitoring (PIES) that applies an instrument with 27 items that evaluates each of the teachers against the group, giving the results of satisfactory, sufficient and deficient.

For the present study, twenty BINE teachers were selected as informants (ten with satisfactory results and ten with deficient ones), who were evaluated during the two periods that make up the 2016-2017 school year. The research is mixed with an emphasis on the qualitative, using as a reference framework the case study to answer the research question: What are the characteristics of BINE teachers who obtain satisfactory results in the evaluation of teaching performance? To collect the information, two questionnaires were designed, one applied to the twenty selected teachers and another to their respective students, a total of 480 students, all of the above with the objective of characterizing the teachers of the Benemérito Normal State Institute who carry out teaching practices satisfactory.

**Key words:** Teacher evaluation, case study, teaching practice and effective teaching.

# CONTENIDO

## Página

Agradecimientos.....	3
Resumen .....	4
Abstract.....	5
Índice de tablas .....	9
Índice de gráficas.....	10
INTRODUCCIÓN.....	11
I. LA EVALUACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR .....	14
1.1 Antecedentes. Estado del arte .....	14
1.2 Planteamiento del problema de investigación.....	19
1.1.2 Preguntas de investigación .....	23
1.2.2 Objetivos .....	23
1.2.3 Supuestos.....	24
1.2.5 Relevancia de la investigación .....	24
1.2.6 Limitaciones del estudio.....	26
II. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN .....	28
2.1 Una mirada a la vida interna de las escuelas normales .....	28
2.1.1 Perspectiva internalista de las escuelas normales como IES .....	30
2.2 Evaluación de la docencia en las Instituciones de Educación Superior.....	35
2.2.1 El uso de cuestionarios para evaluar la docencia en Educación Superior .....	39
2.3 Teorías sobre la docencia.....	42
2.3.1 La creencia o concepción de la enseñanza (teorías implícitas) .....	43
2.4 Conceptualización y características de la docencia de calidad .....	44
2.4.1 Práctica docente y práctica docente efectiva en Educación Superior.....	49
3.1 Antecedentes de las escuelas normales en México.....	55
3.2 Historia del Benemérito Instituto Normal del Estado.....	60
3.3 Organización académica en el BINE .....	65
3.4 Programa Institucional de Evaluación y Seguimiento .....	66
3.5 Resultados generales de evaluación docente en el BINE .....	67
3.5.1 Resultados de la evaluación docente: ciclo escolar 2016-2017.....	67

3.5.2 Resultados de la evaluación al desempeño docente por Programa Educativo .....	68
IV. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	71
4.1 Investigación con enfoque cualitativo mixto (CUAL-cuan).....	73
4.2 El método de estudio de caso.....	76
4.2.1 Selección de sujetos .....	81
4.3 Instrumentos para la recolección de datos .....	84
4.3.1 Cuestionario para docentes.....	84
4.3.2 Cuestionario para estudiantes.....	86
V. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....	87
5.1 Datos generales de los informantes.....	88
5.1.1 Datos generales: docentes .....	88
5.3.2 Datos generales: estudiantes.....	93
5.2 Dimensión disciplinar .....	95
5.2.1 Preparación profesional.....	100
5.2.2 Dominio de la asignatura.....	103
5.2.3 Capacidad para usar las TIC.....	105
5.3 Dimensión personal .....	107
5.3.1 Habilidades interpersonales.....	108
5.4 Dimensión didáctica .....	109
5.4.1 Planificación.....	112
5.4.2 Técnicas introductorias .....	113
5.6.3 Ambiente de aprendizaje.....	115
5.4.4 Secuencia de contenidos.....	117
5.4.5 Proceso enseñanza aprendizaje .....	118
5.4.6 Evaluación.....	120
5.5 Análisis correlacional y factorial .....	122
5.5.1 Análisis correlacional.....	122
5.5.2 Análisis factorial .....	123
5.6 Respuestas representativas de los docentes a la pregunta abierta.....	125
5.7.1 Informantes bloque deficiente.....	126
5.7.2 Informantes bloque satisfactorio .....	127
5.7 Respuestas representativas de los alumnos a la pregunta abierta .....	127
CONCLUSIONES.....	129

REFERENCIAS.....	135
ANEXOS.....	139
Anexo 1. Instrumento de evaluación docente utilizado en el BINE.....	139
Anexo 2. Oficio de solicitud de resultados de evaluación docente.....	142
Anexo 4. Solicitud para aplicar la encuesta.....	143
Anexo 4. Solicitud a los docentes para participar en la investigación.....	144
Anexo 5. Cuestionario para docentes. Pilotaje.....	145
Anexo 6. Cuestionario docentes. Versión final.....	148
Anexo 7. Cuestionario estudiantes. Versión final.....	150
Anexo 8. Docentes del BINE mejor evaluados.....	152
Anexo 9. Estudiantes opinan acerca de los docentes con resultado deficiente.....	153
Anexo 10. Estudiantes opinan acerca de los docentes con resultado satisfactorio.....	163
Anexo 11. Opinión de los profesores sobre su desempeño docente.....	173
Anexo 12. Opinión de estudiantes sobre el desempeño docente de sus profesores.....	185

## Índice de tablas

	<b>Página</b>
Tabla 1. Resultados generales de la evaluación de docentes del BINE Ciclo escolar 2016-2017.....	68
Tabla 2. Resultados. Licenciatura en Educación Inicial.....	68
Tabla 3. Resultados. Licenciatura en Educación Preescolar.....	69
Tabla 4. Resultados. Licenciatura en Educación Primaria.....	69
Tabla 5. Resultados. Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria. ...	69
Tabla 6. Resultados. Licenciatura en Educación Física.....	70
Tabla 7. Resultados. Licenciatura en Educación Especial en el Área Intelectual.....	70
Tabla 8. Docentes informantes.....	83
Tabla 9. Estudiantes informantes.....	83
Tabla 10. Estadística de confiabilidad.....	85
Tabla 11. Dimensión disciplinar.....	95
Tabla 12. Estudios profesionales docentes con resultado satisfactorio.....	97
Tabla 13. Estudios profesionales docentes con resultados deficiente.....	99
Tabla 14. Dimensión personal.....	107
Tabla 15. Dimensión didáctica.....	110
Tabla 16. Reactivos que se correlacionan.....	122
Tabla 17. Correlación.....	123
Tabla 18. Análisis factorial.....	124

## Índice de gráficas

	<b>Página</b>
Gráfica 1 Datos generales de los docentes. Sexo.....	88
Gráfica 2 Datos generales de los docentes. Edad.....	89
Gráfica 3 Datos generales de los docentes. Programa educativo donde laboran.....	90
Gráfica 4 Datos generales de los docentes. Tipo de nombramiento.....	90
Gráfica 5 Datos generales de los docentes. Antigüedad en el BINE.....	91
Gráfica 6 Datos generales de los docentes. Años de experiencia en la docencia.....	92
Gráfica 7 Otras actividades.....	92
Gráfica 8 Datos generales de los estudiantes. Sexo.....	93
Gráfica 9 Datos generales de los estudiantes. Semestre que cursan.....	94
Gráfica 10 Datos generales de los estudiantes. Licenciatura que cursa.....	94
Gráfica 11 Formación profesional.....	96
Gráfica 12 Dimensión disciplinar.....	100
Gráfica 13 Preparación profesional. Comparación de percepciones docentes y alumnos.....	102
Gráfica 15 Dominio de asignatura. Comparación de percepciones docentes y alumnos .....	104
Gráfica 16 Capacidad para usar las TIC. Comparación de percepciones docentes y alumnos .....	106
Gráfica 17 Dimensión personal. ....	107
Gráfica 18 Habilidades interpersonales Comparación de percepciones docentes y alumnos.....	108
Gráfica 19 Dimensión didáctica.....	111
Gráfica 20 Planificación Comparación de percepciones docentes y alumnos .....	112
Gráfica 21 Técnicas introductorias Comparación de percepciones docentes y alumnos .....	114
Gráfica 22 Ambiente de aprendizaje Comparación de percepciones docentes y alumnos.....	116
Gráfica 23 Secuencias de contenidos. Comparación de percepciones docentes y alumnos.....	118
Gráfica 24 Proceso enseñanza aprendizaje Comparación de percepciones docentes y alumnos .....	120
Gráfica 25 Evaluación Comparación de percepciones docentes y alumnos .....	121
Gráfica 26 Respuesta de los docentes a la pregunta abierta. Bloque deficiente.....	126
Gráfica 27 Respuesta de los docentes a la pregunta abierta. Bloque satisfactorio.....	127
Gráfica 28 Respuesta de los alumnos a la pregunta abierta.....	128

## INTRODUCCIÓN

Esta tesis presenta el trabajo de investigación, realizado durante el período 2015-2018 como parte del programa de Doctorado en Pedagogía de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, bajo la dirección del Dr. Salvador Ceja Oseguera. El texto describe las características de los profesores de una escuela normal que obtienen resultados satisfactorios en la evaluación del desempeño docente. El estudio aborda el caso del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, ubicado en la ciudad de Puebla, México, fundado en septiembre del año 1879, es decir con 137 años de existencia.

Estudiar el desempeño de los profesores de nivel superior ha sido un tema recurrente en investigaciones nacionales e internacionales; en dichos trabajos la evaluación del desempeño ha permitido identificar competencias de los profesores en espacios, generalmente, universitarios. En el caso de las escuelas normales, los estudios sobre evaluación del desempeño docente son escasos o casi nulos; por ello, realizar un trabajo de investigación tomando como objeto de estudio a los profesores de las instituciones formadoras de docentes, sus resultados de evaluación y las características de los maestros que realizan una práctica educativa excepcional, resulta de gran relevancia, dado que es un tema que se encuentra registrado en la agenda de la más reciente Reforma Educativa.

Actualmente, las escuelas normales se encuentran muy cuestionadas sobre su proceso académico en la formación de maestros de educación básica; algunos expertos se preguntan si serán los espacios idóneos para la formación de docentes, y otros defienden a ultranza la idea de que han acumulado experiencia en la formación de profesores y por ese motivo serían las instituciones educativas ideales para continuar con esa tarea.

Por otro lado, existen indicadores que dan muestra de la calidad de una institución normalista, muchos de ellos integrados en los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Organismo que certifica los procesos de calidad de los programas educativos, entre sus indicadores se encuentran los referentes al desempeño de los docentes. Por ende, el desempeño docente es un rubro muy importante de atender en vías de

una certificación de calidad y de una mejora en la formación de docentes en la escuela normal.

Por ello, realizar estudios sobre las características de los profesores que obtienen buenos resultados en la evaluación de su desempeño, se convierte en una oportunidad de valorar sus competencias desde la mirada de los propios profesores y de los estudiantes. Puesto que para muchos estudiantes las palabras y los aprendizajes proporcionados por determinado profesor llegan a marcar su vida escolar y profesional, muchos de esos buenos maestros, contribuyen a una formación docente excepcional.

Por todo lo anterior, es indispensable preguntarse: ¿Qué tienen de particular los docentes que logran desempeños sobresalientes?, ¿Qué los caracteriza?, ¿Cuáles son sus rasgos personales, profesionales y didácticos? Reconociendo que estos maestros inspiran y aportan más allá del conocimiento, son ejemplo y manifiestan una serie de competencias que sin duda repercuten en el actuar escolar de los estudiantes en sus futuras prácticas profesionales.

Por tanto, muchos alumnos que han tenido la oportunidad de estar con ciertos profesores, se llevan mucho más que un cúmulo de conocimientos, se quedan con su ejemplo, con la admiración que les causan sus competencias y forma de poder transmitirlos, reconocen ese lado humanista y empático. Estos maestros extraordinarios aportan elementos que les cambia la vida a sus estudiantes, dejando una huella importante en cada uno de ellos. Por tanto, identificar las características de los maestros que obtienen una percepción de excelencia por sus estudiantes, e incluso una buena autopercepción en rasgos que van desde lo personal y disciplinar, hasta lo didáctico.

La tesis se constituye de seis capítulos; en el capítulo uno “La evaluación docente en Educación Superior” se establece un acercamiento al objeto de estudio, mediante la presentación de los antecedentes, constituido como el estado del arte, se realiza el planteamiento del problema, además de integrar los objetivos y supuestos; finalmente, se registran la relevancia y limitaciones del estudio.

En el capítulo dos “Perspectivas teóricas de la investigación”, se analiza a la escuela normal como institución; se estudia a la evaluación de la docencia desde los Cuestionarios de Evaluación de la Docencia por los Alumnos (CEDA) en las instituciones de educación superior; se justifica el abordaje de la docencia como práctica, destacando las creencias de los docentes estudiados, es decir sus teorías implícitas; finalmente, se presentan los aportes teóricos/análisis de la docencia de excelencia, destacando en el estudio a las prácticas docentes efectivas.

El capítulo tres “Una mirada al interior del Benemérito Instituto Normal del Estado”, se destacan los antecedentes históricos de las escuelas normales en México. Al mismo tiempo, se describen las características del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” espacio educativo en donde se realizó la investigación; finalmente, se analiza la planta docente del BINE, se explica todo lo concerniente al Programa Institucional de Evaluación y Seguimiento, además de analizar los resultados de la evaluación docente del ciclo escolar 2016-2017.

El capítulo cuatro “Marco metodológico”, presenta el método elegido para la investigación, se justifica la elección metodológica, describiendo las características que hacen de este método el idóneo para generar nuevo conocimiento en el campo de estudio elegido. Se describe el trabajo de campo; las características y selección de los sujetos: se presenta el planteamiento de las categorías de análisis. Se describen los instrumentos y las técnicas utilizadas para la recolección de datos y la descripción del proceso; además del método de análisis de datos

El capítulo cinco “Presentación y discusión de resultados”, se presentan los datos obtenidos mediante la aplicación de instrumentos en el trabajo de campo: describiendo cada uno de los cuestionarios aplicados a docentes y alumnos; se realiza una valoración de las categorías establecidas inicialmente; se establece una organización de la información, mediante una clasificación de los elementos del corpus de datos, según su naturaleza o utilidad y la adopción de una estrategia para la clasificación de la información. Finalmente, en el capítulo seis “Conclusiones” se presentan las aportaciones de la investigación al campo de estudio y el establecimiento de nuevas líneas de investigación.

## **I. LA EVALUACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

En este apartado se describirán los antecedentes de la evaluación docente, destacándose la introducción de los Cuestionarios de Evaluación de la Docencia por Alumnos (CEDA) en México como un instrumento de uso común en la evaluación de los profesores de Educación Superior. Al mismo tiempo, se describirán algunos estudios que han abordado los buenos resultados en la evaluación del desempeño desde la docencia de excelencia y efectiva.

Posteriormente, se establecerá el planteamiento del problema sobre los resultados de evaluación del desempeño docente en el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, centro educativo ubicado en la ciudad de Puebla, México, haciendo énfasis en las prácticas educativas de los docentes que obtienen buenos resultados; además, de presentar las preguntas de investigación, los objetivos del estudio, los supuestos, las limitaciones y la relevancia de la investigación.

### **1.1 Antecedentes. Estado del arte**

La evaluación educativa en palabras de Ayala (2013) “es un proceso sistemático y continuo que considera diversos aspectos del contexto educativo y permite a las instituciones educativas obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el currículo y la propia institución” (p.188). Dado que el objetivo de la evaluación del desempeño docente se basa en obtener indicadores que permitan medir y mejorar el proceso de enseñanza; por ello “investigar acerca de la teoría personal del profesor es un punto de partida para conocer su perspectiva de la enseñanza y construir a partir de ella lo evaluable y algunos parámetros pertinentes” (Figueroa, 2013, p. 258).

El modelo empleado para evaluar el desempeño docente en la mayoría de las IES se ajusta al uso de cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos (CEDA). Sobre su uso, García (2013) asegura que “se tiene una larga historia dentro de la educación superior”, encontrando que se ha utilizado desde 1927 en la Universidad de Purdue (Indiana), por Herman Remmers, a quien se le considera como el padre de la evaluación de los

profesores por los estudiantes (Marsh, 1987; Centra, 1993, en García, 2013). Asimismo, García (2013) afirma que en México se han utilizado los CEDA desde 1968 en la Universidad Iberoamericana (UIA), en 1971 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en 1974 en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

Marsh (1984) en García (2013) resume los propósitos de los CEDA de la siguiente manera: a) diagnóstico y retroalimentación a los profesores sobre su desempeño o efectividad docente; b) medida de efectividad docente para ser empleada como información para las decisiones sobre el otorgamiento de la definitividad docente a los profesores y su promoción; c) información para que los alumnos puedan seleccionar cursos e instructores; y d) investigación sobre los resultados y procesos docentes.

Con respecto a la pregunta ¿Qué es la efectividad docente de acuerdo a los cuestionarios de evaluación? García (2013, p. 44) asegura que “no existe una definición universal de efectividad docente o de docencia de calidad; esto se debe a que es una actividad compleja que incluye gran variedad de características y de estilos de docencia”

En ese orden de ideas, en el estudio realizado por Cruz, Crispín y Ávila (2014) destacan a la evaluación como una estrategia para mejorar la docencia, al realizar un análisis de los conceptos y funciones de la evaluación, centrando su atención en la enseñanza efectiva, mediante la evaluación formativa. Enfocando su reflexión en el análisis de los cuestionarios de evaluación estudiantil y la retroalimentación como elemento esencial de los cambios en la efectividad docente.

Asimismo, Cruz et. al. (2014) afirman que “a través de la evaluación formativa el docente toma conciencia, reflexiona sobre su actuación en el aula; es decir, transforma y logra mejorar su docencia y sus objetivos” (pp. 148-149). Por lo tanto, sería conveniente reflexionar qué tan necesaria resulta implementar la retroalimentación a los maestros evaluados para la mejora de su práctica docente, porque tal y como lo afirman Cruz, et. al. (2014) se puede pugnar por cambios en la efectividad docente a partir de la retroalimentación y la asesoría para mejorarla. Asimismo, reafirman que es importante implementar en las Instituciones de Educación Superior la evaluación formativa en donde el docente toma conciencia, reflexiona sobre su actuación en el aula; es decir se autoevalúa, transforma y logra mejorar su docencia.

Cruz, et. al. (2014) analizan la temporalidad de aplicación de los CEDA al afirmar que “las evaluaciones estudiantiles son generalmente recolectadas cerca o al final del curso, así que lo que más revelan es lo que pasa en ese momento. Pocos estudios, han considerado un seguimiento por períodos más largos” (p. 137).

En un estudio realizado en México, Figueroa (2013) sugiere no limitar la evaluación de la enseñanza en la educación superior al uso de cuestionarios o a la percepción de los estudiantes; por el contrario, recomienda darle utilidad a la opinión del docente, ya que, “el profesor posee un conocimiento sobre la enseñanza, y por eso es posible considerar su perspectiva” (p. 255).

Sánchez y Domínguez (2008) establecen que “es difícil diferenciar a los maestros destacados en sus competencias y aptitudes de los que solo transmiten conocimientos” (p. 625). Por tanto, destacan la utilidad de la evaluación docente, al afirmar que “ante este panorama no es de extrañar que surja un movimiento bastante amplio en favor de la evaluación del profesorado para conocer qué y cómo enseñan y poder integrar al cuerpo académico de las universidades a los mejores docentes” (p. 626).

Al mismo tiempo se reitera que “son numerosos los estudios diseñados y las experiencias desarrolladas para demostrar cuáles son las características indispensables que hacen que un maestro sea considerado bueno (Aguirre et al., 2000; García-Garduño, 2000; Gilio-Medina, 2000; Rueda-Beltrán y Díaz Barriga, 2000) en Sánchez y Domínguez (2008, p. 626).

Sánchez y Domínguez (2008) realizan un análisis sobre los trabajos que enmarcan un acercamiento de la efectividad docente basado en encuestas de valoración, destacando que:

La diversidad de planteamientos con que podemos encontrarnos complica la presentación de establecer un único perfil referencial, más o menos uniforme, de actuación profesional o relacional del docente universitario, que estará condicionado por el contexto de actuación pedagógica y/o por el carácter psicológico que se impriman a todas las acciones, tanto profesionales como personales.” (Sánchez y Domínguez, 2008, p. 626).

Dado que no existe un modelo establecido que señale cuáles deben ser las características esenciales en la definición de un docente destacado, Reyes-Lagunes (1993), en Sánchez y Domínguez (2006) utiliza la técnica de redes semánticas naturales modificadas para identificar las características asociadas con los conceptos, “buen maestro” y “maestro talentoso” en un estudio que utilizó una muestra de “400 participantes, alumnos y profesores, de las cuatro áreas de conocimiento básicas (físico-matemáticas, químico-biológicas, económico-administrativas y sociales-artísticas)” (p. 627).

Los resultados obtenidos en ese estudio indicaron que, aunque los términos “buen maestro” y “maestro talentoso” comparten características comunes, cuentan con los suficientes elementos para considerarse distintos. En el primero se da mayor énfasis a las destrezas, es decir conductas que se pueden adquirir, mientras que el segundo contiene un mayor número de aptitudes o características primarias, preexistentes al aprendizaje. (Sánchez y Domínguez, 2008, p. 628).

Con los resultados se fortalece el “planteamiento que se ha hecho en relación con el talento, como un perfil particular de aptitudes que se reflejan en un desempeño excepcional en un campo de acción” (Buckingham y Clifron, 2001, en Sánchez y Domínguez, 2008, p. 628). Por otro lado, en el caso particular del “maestro talentoso” este perfil estaría definido por las aptitudes “inteligente, creativo, flexible, abierto y carismático y por las destrezas conocimiento, comunicador, preparado, capacitado, actualizado, responsable, empático, con experiencia, culto, comprometido, innovador, sabio, tolerante, motivador y estudioso” (Sánchez y Domínguez, 2008, p. 628).

De acuerdo con Sánchez y Domínguez (2008) el perfil del “buen maestro” estaría definido “por las destrezas conocimiento, preparado, responsable, organizado, comprometido, puntualidad, justo, capacitado, comunicador y empático y por aptitudes inteligente, paciente y flexible” (p. 628). Al mismo tiempo, consideran que la forma más común de evaluación, el uso de cuestionarios por los alumnos, está limitada; por lo tanto, proponen el modelo de viñetas, “donde al participante, en este caso al docente, se le pudieran presentar situaciones dentro del aula de clases” (Sánchez y Domínguez, 2008, p. 628).

Dado que existen investigaciones que han descrito que el uso de viñetas “son una técnica muy valiosa para explorar las percepciones, creencias y significados de las personas

en relación con situaciones específicas y son esencialmente útiles para indagar sobre temas sensibles que no pueden abordarse a través de otros métodos” (Carlson, 1996; Rahman, 1996) en Sánchez y Domínguez (2008, p. 629).

De acuerdo con Barnatt et al. (2007) en Sánchez y Domínguez (2008), el uso de viñetas en el campo educacional “ofrece una manera de evaluar procesos cognitivos que son utilizados en la toma de decisiones de los profesores y además pueden desprenderse hallazgos que sugieran el desempeño docente en el salón de clases. El respondiente aterriza sus respuestas y refleja sus actitudes respecto de situaciones complejas, difíciles y realistas” (p. 629).

Sánchez y Domínguez (2008, p. 642) en el estudio realizado sobre evaluación docente se preguntan lo siguiente:

1. ¿Qué es lo que hace a un buen maestro?
2. ¿Es la presencia de ciertas habilidades inherentes o cualidades internas o es la utilización adecuada de técnicas didácticas lo que hace que el aprendizaje sea más interesante y permanente para sus alumnos?
3. ¿Se puede entrenar o capacitar a todo profesionista y convertirlo en un maestro excepcional, o más bien, se debe invertir en realizar un adecuado proceso de selección para incorporar al cuerpo docente solamente a aquellos maestros que demuestren talento para enseñar?

Por su parte, Gage (1992) en Sánchez y Domínguez (2008, p. 642), afirma que enseñar es un arte instrumental, por lo tanto un buen profesor requiere de aptitudes y de destrezas para ser un buen maestro; además, argumenta que el maestro debe poseer conocimientos y dominar su materia a “enseñar” tanto en el “saber” como en el “saber hacer”; es decir, además del conocimiento teórico, requiere experiencia en el ámbito laboral (cultura general y formación profesional).

Al mismo tiempo Gage (1992) en Sánchez y Domínguez (2008) afirma que los maestros destacados deben poseer cualidades de inteligencia, creatividad, innovación, sabiduría, empatía y carisma; además de habilidades pedagógicas y la capacidad de transmitir saberes (buena comunicación, motivación, interés, organización, claridad, responsabilidad,

cumplimiento, congruencia), complementando esta capacidad con la presencia de actitudes y valores (justicia, asistencia, puntualidad, respeto, exigencia, honestidad) para propiciar procesos de aprendizaje en sus estudiantes.

En las conclusiones del estudio de Sánchez y Domínguez (2008) se reafirma la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo dependen, fundamentalmente, de la calidad del desempeño de sus profesores. Argumentando que “podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación” (p. 643).

## **1.2 Planteamiento del problema de investigación**

Las escuelas normales como Instituciones de Educación Superior (IES) han incursionado en las nuevas exigencias mundiales dictadas por los organismos internacionales y nacionales para lograr la acreditación y certificación de sus procesos de gestión y de calidad educativa. Entre estos requerimientos se encuentran la creación de Programas Institucionales como el de Evaluación y Seguimiento, que entre sus principales propósitos está diagnosticar el desempeño docente y buscar las vías pertinentes para su mejora.

De inicio, cabe destacar que la tarea de formar docentes es una actividad compleja, que demanda de los profesores además de valores personales y saberes disciplinares, se requiere de experiencia en el campo de educación básica y lo más importante de un bagaje de saberes didácticos.

Un instrumento que valora el nivel de saberes de los profesores en servicio es la evaluación docente, la cual es vista por los actores educativos como un instrumento amenazante que provoca ansiedad y estrés entre los involucrados en el proceso, cuando se ven expuestos a la valoración pública, ante los resultados adversos. Principalmente, cuando los resultados de la evaluación ponen de manifiesto que algunos maestros no cuentan con los conocimientos disciplinares y/o didácticos para la creación de ambientes de aprendizaje y

por tanto, carecen de elementos básicos para la docencia, esto imposibilita que los estudiantes se apropien de los conocimientos necesarios para su formación docente.

En el estudio realizado por la OCDE (2013) a la educación del país, en específico al estado de Puebla se establece la recomendación de adecuar la oferta de escuelas normales y mejorar su calidad, en donde se sugiere incluir criterios pedagógicos en la acreditación de las normales y tomar medidas para elevar la calidad del profesorado.

En dicho estudio se afirma que la calidad de las normales varía mucho, no existiendo reglas claras para el nombramiento de los profesores, que es responsabilidad del estado. También se argumenta que casi la mitad del personal “trabaja por contratos por hora y por periodo académico y solo el 21% de ellos tienen estudios de posgrado. Las normales realizan poca investigación y se relacionan limitadamente con las escuelas u otras instituciones académicas o de investigación”. (OCDE, 2013, p. 25).

Por lo tanto, en las escuelas normales cuya principal tarea es la de formar docentes para educación básica, se manifiesta una problemática recurrente, al contar con profesores que no son expertos en el área disciplinar de formación y que en ocasiones no tienen relación con la docencia; esto último genera que se desconozcan aspectos básicos de la formación de docentes.

Continuando con esta línea de análisis, se puede afirmar que las características que distinguen a un profesional que se dedica a la docencia en las escuelas normales son heterogéneas y/o multidisciplinarias; ya que los docentes que laboran en estas instituciones cuentan con diversas formaciones. Hasta hace poco tiempo, podíamos encontrar desde un ingeniero, hasta un docente que no contaba con estudios de licenciatura; también identificamos médicos, abogados, arquitectos, etc., pues se considera que no existe un procedimiento definido que considere los rasgos que debe cubrir un formador de docentes.

La formación de docentes es una tarea compleja, la actual Reforma Educativa en el país ha sobreexposto la figura de los docentes en servicio de las escuelas normales y de Educación Básica, mostrándolos ante la opinión pública en constante cuestionamiento; por ello, se valora que ha disminuido el interés de los jóvenes por ingresar al magisterio. Aunado a lo anterior, se perciben problemas en la formación de docentes, manifestados estos con las

dificultades en la implementación de los nuevos Planes de Estudio (2012, 2018) y en los resultados desfavorables de algunos profesores en la evaluación docente.

Por tanto, la evaluación del desempeño docente establecida en el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” mediante el Programa Institucional de Evaluación y Seguimiento (PIES) ha permitido conocer el grado de efectividad de los maestros en sus diferentes funciones: clases frente a grupo, tutoría y/o asesoría.

La evaluación docente se realiza de la siguiente manera: al cierre del período escolar, los estudiantes evalúan el desempeño de los maestros usando un instrumento con 27 reactivos, integrados en la plataforma digital del BINE; posteriormente, los docentes responsables del Programa Institucional de Evaluación y Seguimiento (PIES), procesan los datos y analizan los resultados, para finalmente elaborar los informes correspondientes para ser entregados a los directivos y profesores de cada uno de los programas educativos.

Por lo tanto, las diferentes características académicas que tienen los profesores que laboran en las escuelas normales, se ven reflejadas en los resultados de evaluación al desempeño docente, en donde se destacan tres indicadores de calidad: satisfactorio, suficiente y deficiente; identificándose que existe un buen porcentaje de docentes que no alcanzan los niveles satisfactorios, destacándose que el instrumento utilizado para evaluarlos toma en cuenta la percepción de los estudiantes mediante un cuestionario.

La percepción de los estudiantes denota que ese porcentaje de docentes ubicados en suficiente y deficiente no reúnen totalmente las condiciones para cumplir sus expectativas de aprendizaje y este acontecimiento impacta en la adquisición de los rasgos del perfil de egreso, en las evaluaciones externas a los programas educativos del BINE, como el CENEVAL y los CIEES, así como en los exámenes de ingreso al Servicio Profesional Docente, establecidos desde el año 2013.

Al mismo tiempo, se percibe que después de la evaluación del desempeño docente difícilmente existe una toma de decisiones. Dado que se observa que solo se entregan los resultados a los profesores, no se les da seguimiento a los casos no satisfactorios y no se implementan estrategias que pudieran contribuir a la mejora de su desempeño profesional.

Por tanto, en un contexto social y cultural en donde predominan los indicadores de calidad como los CIEES, además del institucional con el Programa de Evaluación y Seguimiento, se identifica que los profesores están constantemente expuestos al nivel de logro de los aprendizajes de sus estudiantes y, por tanto, en la calidad de su formación como docentes.

Existen maestros que no alcanzan los niveles de aprobación de dichos indicadores y fracasan en la encomienda de formar docentes con los más altos estándares de calidad. Un ejemplo, es la constante queja de los estudiantes sobre las competencias de los docentes que generalmente obtienen resultados de evaluación deficiente.

En contraparte, aunque la cantidad de dificultades y de fracasos de profesores nos pudieran hacer pensar que la formación de docentes de calidad en las escuelas normales es una misión difícil, también es una realidad que existen docentes de excelencia, que trascienden el espacio áulico y que impregnan con su sabiduría a sus estudiantes. El reconocimiento a estos profesores se manifiesta en las encuestas de evaluación institucional, a través del Programa de Evaluación y Seguimiento, encontrándose comentarios en los espacios destinados para ello, como los siguientes: “es una profesora muy comprometida con su trabajo”, “el maestro tiene habilidades didácticas y crea un buen ambiente de aprendizaje”, “Tiene conocimientos y una calidad humana inigualable”, “Los aprendizajes del curso fortalecieron mi formación docente”, etc.

El seguimiento de los resultados de evaluación docente en el BINE, ha generado la idea de indagar con los maestros que continuamente obtienen resultados satisfactorios y reciben comentarios favorables, estableciendo una serie de interrogantes: 1) ¿Qué formación profesional ostentan y qué experiencia tienen en el magisterio y/o en el BINE?, 2) ¿Cómo planifican sus sesiones?, 3) ¿Qué técnicas introductorias utilizan?, 4) ¿Cómo se relacionan con sus alumnos?, 5) ¿Cómo establecen ambientes de aprendizaje para generar un proceso enseñanza-aprendizaje óptimo?, 6) ¿Qué habilidades interpersonales manifiestan?, 7) ¿Cuáles son sus capacidades para usar las TIC? y 8) ¿Cómo evalúan el aprendizaje de sus alumnos?

A partir de las respuestas a los anteriores cuestionamientos, se persigue indagar que se puede recuperar de las experiencias compartidas para mejorar la docencia en beneficio de la formación de docentes en las escuelas normales.

### **1.1.2 Preguntas de investigación**

Ante este panorama es importante establecer la pregunta general de investigación:

- ¿Cuáles son las características generales de los profesores del BINE que obtienen resultados satisfactorios en la evaluación docente?

Asimismo, como preguntas secundarias del estudio se establecen las siguientes:

- ¿Cuáles son las características personales que se destacan en los profesores del BINE que obtienen resultados satisfactorios en la evaluación docente?
- ¿Cuáles son las características de formación disciplinar en los profesores del BINE que obtienen resultados satisfactorios en la evaluación docente?
- ¿Cuáles son las características de formación de posgrado en los profesores del BINE que obtienen resultados satisfactorios en la evaluación docente?
- ¿Qué acciones didácticas realizan los docentes del BINE que obtienen resultados satisfactorios en la evaluación docente?

### **1.2.2 Objetivos**

- General
  - Caracterizar a los profesores del Benemérito Instituto Normal del Estado que obtienen resultados satisfactorios en la evaluación docente.
- Particulares
  - Identificar los rasgos personales que poseen los profesores del BINE que obtienen resultados satisfactorios en la evaluación docente.
  - Describir la formación disciplinar y de posgrado de los profesores del BINE que obtienen resultados satisfactorios en la evaluación docente.
  - Explicar la acción didáctica que desarrollan los profesores del BINE que obtienen resultados satisfactorios en la evaluación docente.

### **1.2.3 Supuestos**

- Los resultados satisfactorios en la evaluación del desempeño docente en los profesores del BINE se debe:
  - Formación disciplinar al programa educativo en donde se desempeña.
  - La formación de posgrado en educación.
  - A la experiencia docente en el nivel.
  - A la formación inicial afín al programa educativo en donde se desempeñan.
  - Al uso de las TIC.
  - Al uso de la diversificación de estrategias de enseñanza.
  - A la experiencia en el nivel de Educación Básica.

### **1.2.5 Relevancia de la investigación**

El estudio es importante porque la información obtenida contribuye a construir la figura del ser docente ideal, el cual registra una serie de características que dicho profesor reúne al realizar prácticas docentes de calidad; al mismo tiempo, es de utilidad para identificar qué dejan de hacer los docentes que no logran un desempeño adecuado frente al grupo. Estableciendo un contraste entre docentes de excelencia y docentes que presentan dificultades para lograr una docencia efectiva.

Por ello, los hallazgos de la investigación proporcionan información valiosa a las autoridades educativas para la toma de decisiones con respecto al fortalecimiento de la habilitación docente, al identificar las mejores prácticas docentes y a su adopción como modelo, para la capacitación de maestros que no obtienen buenos resultados en el logro de los aprendizajes de sus alumnos y por ende en la evaluación del desempeño.

Por tanto, lograr la caracterización de los docentes con las mejores prácticas en la escuela normal generará la identificación de los (Francis, 2006) “perfiles ideales” es decir

aquellos docentes que reúne una serie de características que plantean un ideal a alcanzar establecido por los docentes reconocidos como sobresalientes.

Para ello, en los cuestionarios elaborados para docentes y alumnos se integraron preguntas abiertas, las cuales contribuyeron a profundizar en el tema del desempeño docente, posibilitando aportaciones de viva voz de los informantes; por un lado, veinte docentes quienes compartieron ideas sobre cómo mejorar su práctica docente; por otro lado, 480 estudiantes que fueron partícipes con opiniones valiosas referentes a qué debe hacer el profesor para mejorar su práctica docente.

Las aportaciones de los informantes se hacen con un lenguaje original, de ahí la riqueza de las opiniones. Las expresiones de los estudiantes al preguntarles sobre lo que debe hacer el profesor para mejorar su práctica docente, se describen a continuación: “actividades como juegos u otras actividades para que sea más divertida la clase”, “ser más flexible y con eso nos referimos a atender las necesidades de los alumnos y no solo seguir la planeación como está o como se debe abarcar”, etc.

Otro aspecto relevante, es el impacto formativo que los docentes de excelencia logran en sus alumnos y cómo logran trascender a través del tiempo. El tema es digno para otro estudio, pero por el momento brinda pistas sobre el reconocimiento de los estudiantes a los profesores de excelencia por su labor docente. El presente estudio registra más de 300 opiniones de estudiantes sobre el desempeño de 20 docentes, destacándose las valoraciones positivas, percibiendo al descifrar la lectura de las opiniones como un agradecimiento por la labor docente satisfactoria.

El estudio es importante porque el tema del desempeño docente es uno de los principales indicadores que establecen los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Al mismo tiempo, la investigación permitió profundizar en los resultados de evaluación del desempeño docente que realiza el Programa Institucional de Evaluación y Seguimiento en el BINE, análisis que es de gran importancia para reconocer los porcentajes de docentes que realizan prácticas satisfactorias en una escuela normal.

Asimismo, permitió ampliar el panorama con respecto a la evaluación del desempeño docente para la incorporación de futuros instrumentos de evaluación que mejoren el desempeño profesional de los profesores de las escuelas normales e impacten en los aprendizajes de los estudiantes normalistas. Por tanto, en la identificación de las características de los docentes que obtienen buenos resultados en la evaluación del desempeño, aporta elementos esenciales para reconocerlos y difundir sus prácticas.

Al mismo tiempo, el estudio es de utilidad porque proporciona información valiosa para el diseño de cursos, talleres o diplomados, los cuales se diseñarían a partir de la recuperación de experiencias de los docentes que obtienen resultados satisfactorios, propuestas académicas que sin duda contribuirían a la mejora educativa en la escuela normal en estudio.

#### **1.2.6 Limitaciones del estudio**

El estudio establece sus alcances en los párrafos anteriores, pero también considera algunas limitantes pertinentes de describir. El uso del cuestionario fue un instrumento valioso para la recolección de la información, pero no suficiente; posiblemente la utilización de la entrevista con los docentes informantes y de la técnica de grupos focales con estudiantes, hubiera permitido recolectar más datos, así como la observación de los docentes en clase hubieran proporcionado elementos interesantes para el análisis. Esto se prevé pudiera darse mediante otro estudio o con la continuación de la investigación.

No obstante, el estudio permitió al investigador realizar intensamente actividades de gestión, se elaboraron oficios y se entregaron a las autoridades correspondientes para lograr el permiso de aplicación de instrumentos. Algunas de las limitantes en este rubro, fue la desconfianza de algunos directivos y docentes sobre el uso de la información, negando toda posibilidad de obtenerla y con ello complicando la realización del trabajo de investigación.

Asimismo, los resultados del estudio corresponden a una institución formadora de docentes y si bien es un estudio de caso, puede aplicar a cualquier escuela normal del país, pero no a otra IES. Dado que las escuelas normales comparten rasgos similares en su estructura y vida académica.

Cabe destacar que al principio el estudio solo pretendía enfocar la atención en docentes de excelencia, pero con el pasar de los días se consideró pertinente la incorporación de un grupo de docentes con resultados deficientes con el propósito de establecer un contraste en el análisis. No obstante, abordar a los docentes con resultados deficientes fue muy complicado, al igual que a sus grupos, provocando cambios constantes de informantes. Porque como se ha mencionado, para participar en el estudio como docente informante, se debía además de contestar el cuestionario, que su respectivo grupo contestara la encuesta.

## **II. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN**

En el presente capítulo el lector encontrará todo lo referente a las perspectivas teóricas que el autor ha adoptado para realizar el estudio. Se inicia haciendo una reflexión sobre las escuelas normales como instituciones de educación superior, destacando la perspectiva internalista de Burton Clark y Tony Becher; posteriormente, se describe todo lo referente a la evaluación docente, haciendo énfasis en el método Tyler enfocado a comparar objetivos con resultados, describiendo el uso de Cuestionarios de Evaluación de la Docencia por los Alumnos (CEDA); se analiza el mundo interno del docente, constituido por las teorías o creencias que tienen los profesores sobre su quehacer educativo; finalmente, se aborda el término de práctica docente, haciendo énfasis en la docencia efectiva o práctica docente efectiva en el ámbito de la educación superior.

### **2.1 Una mirada a la vida interna de las escuelas normales**

Las escuelas normales son por tradición en el país, las instituciones en donde se forman a los docentes que habrán de desempeñarse en los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Por lo tanto, es importante revisar de donde nace esta función que se les otorga y cómo se ha ido transformando a través del tiempo.

Curiel (1997) asegura que “un país que aspira al desarrollo y progreso no puede descuidar la formación de profesores” (p. 426). Al mismo tiempo, afirma que la formación de profesores es uno de los procesos sociales trascendentales, al considerarlos como agentes de transmisión cultural en una sociedad, afirmando que “gracias a dichos agentes se puede heredar el legado cultural a las nuevas generaciones, lo que asegura la adaptación, cohesión y la identificación del grupo”. (p. 426).

Las escuelas normales tienen su auge durante el porfiriato, fundándose muchas de ellas para atender la formación de docentes que habrían de desempeñarse en educación básica. Desde su fundación hasta el año de 1984 funcionan como formación profesional

técnica, a partir de ese año se convierten en instituciones de educación superior; este hecho, trajo consigo nuevos planteamientos académicos sobre el proceso de formación de maestros.

Diez años después, en 1994 México ingresa a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), a partir de ese momento, el país ha sido sede de reuniones y seminarios de la organización, así como objeto de estudio y evaluaciones en diferentes áreas, una de ellas, la educativa. Por tanto, en años posteriores el sistema educativo mexicano empieza a considerarse motivo de evaluación con estándares internacionales, como la prueba Programme for International Student Assessment (PISA), instrumento que se aplica cada tres años a partir del año 2000, a los países miembros de dicho organismo y que evalúa a jóvenes de 15 años en tres áreas de conocimiento: ciencias, comprensión lectora y matemáticas.

Lo anterior sirve como antecedente a las subsecuentes evaluaciones del sistema educativo nacional por medio de la OCDE y otros organismos internacionales. Las escuelas normales como parte del Sistema Educativo Mexicano también han sido motivo de evaluación, en especial la referida a los docentes como se aprecia en el siguiente fragmento: “la evaluación docente en todos los países de la OCDE forma parte de un marco más amplio de rendición de cuentas respecto a la eficacia de los sistemas, instituciones y actores educativos” (OCDE, 2007, en OCDE, 2011, p. 82).

En 2010 la OCDE establece seis consideraciones para la evaluación docente en México, la número cuatro “evaluación de los docentes para la rendición de cuentas y la mejora” describe lo siguiente:

Los maestros son vitales para el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, es difícil mejorar lo que no se mide. Por tanto, un proceso equitativo y confiable de evaluación de docentes en servicio debería permitir a los docentes de todos los niveles del espectro de desempeño mejorar, ser reconocidos y contribuir a los resultados educativos generales. (OCDE, 2010, p. 10).

### **2.1.1 Perspectiva internalista de las escuelas normales como IES**

La aparición de las escuelas normales en México se presenta por la necesidad del país, de generar recursos humanos que atiendan la educación en los niveles básicos y la falta de una profesionalización o figura que desempeñe tales actividades. Por ello, el nacimiento de la formación docente en México equiparable a la de un profesional técnico hasta 1984, fecha en la que la norma le proporciona su ingreso al nivel superior y con ello, tuvieron que ir transformando aspectos académicos para establecerse como una institución de educación superior

Por lo anterior, abordar a la escuela normal como objeto de reflexión permitirá comprender sus prácticas culturales, mediante la revisión de sus antecedentes, distinguiendo sus características primordiales que le vienen dadas por su historia y por la manera como organiza las actividades académicas. Por tanto, para realizar el análisis del presente estudio se adoptarán las posturas epistemológicas de Burton Clark y Tony Becher, con el propósito de describir la perspectiva internalista en la educación superior.

En su tesis doctoral Soledad Walker (2013), recopila aspectos de la universidad como institución de educación superior. Para el presente estudio se adopta la postura de la autora, desde el paradigma de considerar a la escuela normal como una IES, pero con aspectos y características, que al mismo tiempo diferentes, también conserva o mantiene situaciones similares con la universidad.

Al mismo tiempo, Walker (2013) afirma que un aporte significativo al estudio de la universidad como organización lo constituye la obra de Burton Clark, quien a través de su libro *Higher Education Systems. Academic Organization in the Cross National Perspective* (1983) se convirtió en una influencia teórica ineludible en los estudios sobre la universidad en América Latina, Europa y Estados Unidos.

Por tanto, la perspectiva internalista propuesta por el sociólogo norteamericano resulta relevante para la comprensión de los fenómenos institucionales en la medida que permite un acercamiento al nivel ‘micro’ de las instituciones -a nivel de departamentos, cátedras, facultades- así como a “la adopción de una perspectiva sistémica y comparada entre sistemas y países”. (Walker, 2013 p. 5).

Por lo anterior, las aportaciones de Clark (1983) en Walker, (2013,) describen a la educación superior como “un sector que ha desarrollado su propia estructura masiva y sus propios procedimientos límite que le proporcionan cierto aislamiento y fortalecen su hegemonía sobre algunas tareas y funciones” (p. 19).

En ese orden de ideas, es importante destacar la perspectiva sistémica, Clark (1983) en Walker, (2013) advierte acerca del uso del término ‘sistema’ el cual, a pesar de su ambigüedad, le resulta imprescindible, al afirmar que cuando se usa el término se construyen fronteras, es decir, se elaboran definiciones arbitrarias de actores y estructuras relevantes a partir de las cuales se pueden designar a los miembros del sistema distinguiéndolos de los demás. El autor distingue entre el uso del término ‘sistema’ en sentido estrecho y convencional referido al agregado de entidades formales y el sentido amplio que incorpora a todos aquellos que desarrollan actividades educativas postsecundaria: controladores, organizadores, trabajadores o consumidores.

Ambas perspectivas, la comparativa y la sistémica, están siempre presente en lo que constituye el principal foco de análisis de Clark (1983) en Walker, (2013): la vida interna de las organizaciones de educación superior. Puede decirse que para el autor la mirada internalista de las universidades “requiere analizar el nivel ‘micro’ de las organizaciones en permanente relación con las particularidades del sistema del cual forma parte y en comparación constante con otras realidades. Los aportes de ambas perspectivas enriquecen la mirada internalista”. (Walker, 2013, p. 55).

Al abordar la vida interna de las universidades, Clark (en Walker 2013) afirma que la materia del conocimiento -más aún, la de tipo avanzado- es la médula de los propósitos y la esencia de cualquier sistema de educación superior, debido a ello el conocimiento es la materia prima en función de la cual se estructuran las dinámicas institucionales y las prácticas académicas, describiendo que es precisamente el personal académico el que lo manipula de diversos modos para descubrirlo, conservarlo, depurarlo, transmitirlo o aplicarlo.

En este sentido, Clark (en Walker, 2013) afirma que lo que hace un profesor universitario es circular con un paquete de conocimiento, general o específico, en busca de la manera de aumentarlo o enseñarlo a los demás. De esta manera, el material es el conocimiento. Las tecnologías principales son la investigación y la enseñanza.

De esta sustancia crecientemente especializada y autónoma se derivan ciertos aspectos de forma; las tareas y los trabajadores -sostiene Clark- se agrupan de acuerdo con diversos paquetes de conocimiento. La integración de los académicos y sus tareas alrededor de campos especializados de conocimiento lleva a que el mundo académico se estructure a partir de configuraciones jerárquicas extraordinariamente planas.

Walker (2013) destaca la postura epistemológica de Clark (1983) describiendo que los grupos portadores de conocimientos -considerados grupos de interés-, el trabajo que realizan, sus creencias y el poder legítimo -la autoridad- se distribuyen en torno a esta materia prima y al establecimiento.

Esta cuestión resulta relevante para el tema que nos ocupa ya que permite pensar la organización del trabajo docente en función del entrecruzamiento del área disciplinar de pertenencia y la facultad o centro de adscripción, como lo afirma Clark (1983) en Walker (2013) “la primera como una modalidad que atraviesa las fronteras de los establecimientos locales, mientras las instituciones, a su vez, recogen subgrupos disciplinares para hacer de ellos conglomerados locales” (p. 24), resaltando que las “múltiples relaciones de poder se derivan de la organización del trabajo y sus correspondientes creencias. Se forman grupos de interés en torno a las disciplinas y los establecimientos” (p. 25). Incluso los propios fines de la educación superior surgen en el marco del entrecruzamiento de la disciplina y el establecimiento. Ante la ‘natural ambigüedad de los fines de la educación superior’ y la imposibilidad e irrelevancia de definirlos.

Como lo indica Burton Clark, en Algarra (2011) “las principales entidades sociales tienen siempre un aspecto simbólico, una cultura, así como una estructura social, ciertos relatos y creencias compartidos que coadyuvan a que los participantes definan quiénes son, qué hacen, por qué lo hacen, y si ello les implica un infortunio o una bendición” (p. 113). Sin embargo, en la esfera universitaria la relevancia de esta característica se acentúa pues, por una parte, aporta Clark en Algarra (2011) “los sistemas académicos están saturados de símbolos, ya que sus participantes se dedican a trabajar con cuerpos simbólicos específicos, y por otra, su trabajo consiste en la manipulación de materiales específicamente cognitivos” (p. 116).

Desde el análisis de Walter (2013) se afirma que Clark (1983) asegura que “los fines se generan al constituirse los grupos académicos en torno a determinado conocimiento, es decir que los objetivos realmente operantes emergen de la relación entre la organización de los individuos y la organización del conocimiento” (p. 50). Por tanto, para Clark, es fundamental reconocer que tales grupos de trabajo tienen sus propios objetivos, los cuales se convierten acumulativamente en los fines de hecho operantes de los sistemas mayores. De allí la necesidad de detener la mirada en el nivel ‘micro’ porque “este tipo de fines surgidos de la práctica no ha de buscarse en las mentes de los estadistas, sino en el trabajo académico realizado en los diversos sectores operativos, ya sea en espléndido aislamiento o mediante el esfuerzo cooperativo” (Clark, 1983, p. 51, en Walker, 2013)

Walker (2013) recuperando los postulados de Clark (1983) destaca que el trabajo académico, se estructura en función de “dos variables: la disciplina y el establecimiento. Éste, es decir la institución individual, constituye la modalidad organizacional más visible de los sistemas de educación superior. La disciplina, por su parte, constituye la modalidad primordial” (Walker, 2013, pp. 55-56).

Walker (2013) afirma que otro sociólogo que apuesta por “un punto de vista de tipo interno” focalizado en “la vida privada” del “intrincado y bizantino mundo académico” es Tony Becher. Influenciado por los estudios del antropólogo Clifford Geertz, Becher (2001) se interesó por “trazar un mapa del multicolor territorio del conocimiento académico y por explorar las diversas características de quienes lo habitan y lo cultivan” (Becher, 2001, p. 13, en Walker, 2013, pp. 56-57).

Por ello, asegura Walker (2013) que a partir de la tesis de Becher de que las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desarrollan, se propuso identificar y examinar la relación entre los aspectos sociales de las comunidades de conocimientos y las propiedades epistemológicas de las formas de conocimiento. Así, luego de un arduo trabajo de investigación empírico con académicos de diferentes países, Becher llega a afirmar que sus análisis se basan “en la evidencia aducida tanto de las características epistemológicas de campos específicos como de las características culturales de los académicos asociados con dichos campos” (Becher, 1993, p. 58, en Walker, 2013, pp. 56-57).

Walker (2013) afirma que, la mirada internalista de la universidad nomina como docente o profesor a sujetos que provenientes de mundos académicos diversos- tienen como común denominador el ejercer la función docente. Por tanto -afirma- se trata de miembros de las diferentes tribus que habitan la universidad, con sus particulares creencias, ídolos, modos de comunicación y organización, y formas específicas de división del trabajo. Por ello, “biólogos, matemáticos, abogados y médicos pero también pedagogos, trabajadores sociales e ingenieros, entre otros, son agrupados en una categoría ocupacional que tanto en sus prescripciones, regulaciones y mecanismos de evaluación es tratada de manera homogénea” (Walker, p. 84).

Para el presente estudio se recupera el análisis de Walker (2013) incorporando estos dos conceptos (campo y habitus) en la medida que permitan pensar el mundo normalista en términos de campos y los procesos de evaluación docente en el nivel superior como mecanismos que contribuyan a formar determinados “habitus docentes”.

Walker (2013) describe el concepto de campo propuesto por Bourdieu afirmando que “se remite a un ámbito específico del espacio social con relativa autonomía en su funcionamiento” (p. 72), destacando que “cuando Bourdieu se refiere a la sociedad no lo hace como si se tratase de una totalidad única sino de un conjunto de esferas relativamente autónomas que no pueden reducirse bajo una misma lógica societaria general” (p. 72). Por ello, Walker (2013) hace énfasis en la siguiente reflexión.

En relación al campo universitario, sostiene Bourdieu (2007) en Walker (2013) que el mundo universitario, como todos los universos sociales, es el lugar de una lucha por la verdad sobre el mundo universitario y sobre el mundo social en general. En la actualidad, del concierto de universos sociales, el universitario tiene la particularidad de que sus veredictos se encuentran entre los más poderosos.

Sobre lo anterior, afirma Bourdieu (2007) en Walker (2013) que aquel que otorga un título académico otorga una patente de inteligencia. Dado que los títulos académicos tienen la función social de legitimar la transmisión cultural de la desigualdad social, traduciendo las desigualdades sociales en desigualdades académicas, las cuales son presentadas como desigualdades naturales de los individuos. De este modo, se señala la función social de los

sistemas educativos de legitimar -a través de una supuesta ‘función técnica’ de certificación de cualificaciones- el orden social desigual.

Por lo anterior, es importante destacar las perspectivas epistemológicas de Bourdieu y Passeron sobre la función tecnocrática de la educación. Esta es precisamente la tesis que Bourdieu, junto con Passeron, defiende en el capítulo ‘Eliminación y Selección’ del libro ‘La Reproducción’ (1995) en Walker (2013). La función tecnocrática de la educación -a través de la certificación- oculta la función esencial de violencia simbólica de los sistemas, esto es el aseguramiento de la legitimidad de la jerarquía social y sus privilegios. La categoría de violencia simbólica resulta relevante para el análisis que aquí se realiza sobre las políticas de evaluación del trabajo docente en la universidad, en la medida que da cuenta de un tipo de violencia que se ejerce, si puede decirse, en las formas, poniendo formas (Bourdieu, 2007, en Walker, 2013). Esta fuerza de forma, propiamente simbólica -sostiene Bourdieu- permite a la fuerza ejercerse plenamente al hacerse desconocer en tanto que fuerza y al hacerse reconocer, aprobar, por el hecho de presentarse bajo las apariencias de la universalidad.

## **2.2 Evaluación de la docencia en las Instituciones de Educación Superior**

La evaluación educativa es el enjuiciamiento metódico del mérito de un proceso que aspira a conocer y valorar los resultados conseguidos, con el propósito de tomar decisiones de mejora. Desde esta perspectiva, la evaluación del desempeño docente debe concebirse como un proyecto amplio, congruente y comprensivo, porque al ser amplio, involucra a varios actores de la educación; al ser congruente no se desfasa de la realidad; y, finalmente, al ser comprensivo, valora y toma en cuenta varios factores primordiales en donde se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, según Stufflebeam y Shinkfield (1987). “la evaluación supone comparar objetivos con resultados” (p. 19). Sobre el tema, es importante rescatar lo que dice el Joint Committee Standards for Educational Evaluation, al afirmar que “la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto” (en Stufflebeam y Shinkfield,

1987, p. 19). Desde esta perspectiva, juicio y valor son aspectos inherentes a la evaluación educativa, como se puede apreciar en los argumentos de Stufflebeam y Shinkfield, (1987, p. 19), quienes afirman que esta definición se centra en el término valor e implica que la evaluación siempre supone juicio. Desde el momento en que la evaluación, en un sentido óptico, emplea procedimientos objetivos para obtener una información segura e imparcial, ya está ligada a la valoración.

Por lo tanto, la evaluación es un instrumento necesario en la Educación Superior, ya que “en efecto, su meta esencial es determinar el valor de algo que está siendo enjuiciado. De acuerdo con esta definición, si un estudio no informa de cuán buena o mala es una cosa, no se trata de una evaluación” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, pp. 19-20).

Pero al mismo tiempo, Stufflebeam y Shinkfield (1987), sostienen que “los términos valía o mérito también deben ser definidos para enriquecer nuestro concepto de evaluación” (pp. 20-21). Puesto que esta discusión sobre qué bases de valoración deben ser tenidas en cuenta a la hora de evaluar algo, los mencionados autores, aseguran que se ha proporcionado tres fuentes de criterios: 1) Las distintas expectativas de los clientes; 2) El mérito o excelencias del servicio en cuestión; 3) Hasta qué punto el servicio es necesario (es decir, su validez potencial). En general, dichos autores recomiendan que se tengan en cuenta los tres aspectos cuando se realice una evaluación.

El texto *Standards for Evaluations of Education Programs, Projects, and Material* (Joint Committee, 1981, en Stufflebeam y Shinkfield, 1987) fue elaborado en un periodo de cinco años. Este comité está formado por alrededor de “doscientas personas relacionadas con la práctica profesional de la evaluación, que realizan la labor de crear, valorar y clarificar principios ampliamente compartidos con el fin de que sirvan como base para evaluaciones sobre programas educativos” (p. 26).

Por tanto, el Joint Committee (en Stufflebeam y Shinkfield, 1987) concluye afirmando que “las treinta normas son necesarias para asegurar que las evaluaciones sean útiles, factibles precisas y válidas” (p. 26). En general, las Normas del Joint Committee aconsejan que los evaluadores y los clientes cooperen entre sí para que las evaluaciones puedan cumplir cuatro condiciones principales:

1) Una evaluación debe ser útil. Debe estar dirigida a aquellas personas y grupos que estén relacionados con la tarea de realizar aquello que se está evaluando o que sean sus más directos responsables. Debe ayudarles a identificar y examinar lo bueno y lo malo de este objeto. Debe poner muchísimo énfasis en plantearles las cuestiones de mayor importancia. Debe proporcionarles informes claros de una manera oportuna. Y, en general, debe facilitar no solo informaciones acerca de virtudes y defectos, sino también soluciones para mejorarlo todo.

2) Debe ser factible. Debe emplear procedimientos evaluativos que puedan ser utilizados sin demasiados problemas. Debe tomar en consideración y aplicar controles razonables sobre aquellas fuerzas políticas, que puedan, de alguna manera, inmiscuirse en la evolución. Y deben ser dirigidas de un modo eficiente.

3) Debe ser ética. Debe estar basada en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados. Además, debe proporcionar un informe equitativo que revele todas las virtudes y defectos del objeto.

4) Debe ser exacta. Debe describir con claridad el objeto de su evolución y en su contexto. Debe revelar las virtudes y defectos del plan de evaluación, de los procedimientos y de las conclusiones. Debe estar libre de influencias. Y debe proporcionar una conclusiones válidas y fidedignas. (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, pp. 26-27).

Sobre el tema Murillo, Gonzalez de Alba y Rizo (2007, p. 28) en Moreno y De Vries (2015) argumentan lo siguiente la evaluación del desempeño docente es un tema controversial “debido a que dentro de esta se enfrentan intereses y opiniones del conjunto de actores educativos, como son por ejemplo, los tomadores de decisiones políticas, los administradores, los docentes y sus sindicatos, así como estudiosos sobre la materia” (p. 131).

Al mismo tiempo, el trabajo del Joint Committee (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) se ha basado en dos premisas básicas: “que la evaluación es una actividad humana tan esencial como inevitable, y que la evaluación solvente debe proporcionar una comprensión más amplia y una mejora de la educación” (p. 32).

Por tanto “el comité se guio por la creencia de que una serie de normas concienzudamente elaboradas puede desempeñar un papel vital a la hora de mejorar la práctica de la evaluación educativa. En otras palabras: un papel metaevaluativo” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 32).

Por todo lo anterior, evaluar al docente en sus funciones requiere de aspectos clave para lograr resultados que contribuyan a mejorar su práctica frente al grupo. Pero es importante analizar la denominación ‘docencia universitaria’. Sobre este tema, Walker (2013) asegura que es comprendida y empleada con diferentes sentidos. La autora afirma que docencia hace referencia a una práctica tanto a nivel institucional como de los sujetos. En relación al aspecto institucional, se suele presentar como una de las funciones de las universidades, junto con la investigación y la extensión. En relación a los sujetos, la docencia es entendida como “las actividades que desarrolla un sujeto particular en el ejercicio de su función docente. En algunos casos se la circunscribe a tareas de enseñanza y en otros se contemplan otras actividades”. (Walker, 2013, p. 75).

La autora concluye que ambas dimensiones -la individual y la institucional- requieren modos particulares de evaluación, como se puede apreciar en el siguiente texto:

Incluso, desde el punto de vista de los sujetos, entender la docencia como sinónimo de enseñanza o considerarla como una categoría más amplia también demanda modalidades diferentes de valoración. Como también se planteó en el capítulo anterior, lo que aquí se aborda es la docencia universitaria desde el nivel de los sujetos y -como se verá- entendiéndola como una actividad que incluye la de enseñanza pero no se reduce a ella. (Walker, 2013, pp. 75-76)

Walker (2013) realiza un análisis sobre el quehacer docente de nivel superior, describiendo que “lo que aquí interesa es la práctica que desarrollan determinados sujetos en el ejercicio de su función docente” (p. 76). Por consiguiente, argumenta que tales sujetos suelen ser denominados docentes, profesores, catedráticos, etc., al mismo tiempo, cuando se consideran también sus actividades de investigación se los suele definir con el término de académicos o miembros de la profesión académica.

En este contexto la docencia universitaria, sostiene Chiroleu (2002) en Walker (2013), se constituye como una categoría residual, formada por graduados de todas las disciplinas y muy especialmente de aquellas cuyo campo ocupacional extrauniversitario resulta más recortado y complejo. Es precisamente en la docencia universitaria como actividad laboral, como el trabajo que realizan cotidianamente los profesores en la universidad sobre lo que se focaliza en los siguientes apartados, independientemente de que se desempeñen o no otras actividades laborales (p. 76)

Al respecto Walker (2013) afirma que la bibliografía especializada en el tema de la docencia en el nivel superior, pero también la información recogida a partir de las entrevistas con profesores en el trabajo de su tesis doctoral, dan pistas acerca de cuestiones que resultan centrales al momento de pensar la docencia en la universidad. La autora argumenta que una de las hipótesis que ha guiado su trabajo de tesis es que de la complejidad que encierra la práctica docente deviene la dificultad para definirla, y por tanto, evaluarla. Por ello, afirma que no pretende alcanzar una definición de lo que significa la docencia en la universidad “pero sí plantear determinadas cuestiones que no pueden perderse de vista al estudiar dicho objeto o la evaluación de dicho objeto, como en este caso”. (Walker, 2013, p. 76).

Por tanto, Walker (2013) sostiene que la primera cuestión a destacar tiene que ver con considerar la docencia universitaria como trabajo. La segunda, entenderla como el entrecruzamiento entre una profesión de origen y la actividad de docencia. La tercera, concebirla como una práctica compleja. Se trata de cuestiones que remiten a los temas de las condiciones, la identidad y la práctica docente, respectivamente.

### **2.2.1 El uso de cuestionarios para evaluar la docencia en Educación Superior**

Los Cuestionarios de Evaluación de la Docencia por los Alumnos (CEDA) en México se han convertido en instrumentos de uso común para la evaluación de los profesores de Educación Superior. Stufflebeam y Shinkfield (1987) afirman que la evaluación supone comparar objetivos con resultados, al tomar como base epistemológica el método Tyler, cuya principal característica se centra en determinar si han sido alcanzados ciertos objetivos.

Stufflebeam y Shinkfield (1987) establecen que Ralph W. Tyler es considerado el padre de la evaluación educativa; por ello, utilizando sus contribuciones iniciales como principal punto de referencia, se han establecido cinco períodos básicos: 1) el período pre-Tyler, que abarca hasta 1930; 2) la época tyleriana, que va desde 1930 hasta 1945; 3) la época de la “inocencia”, desde 1946 hasta 1957; 4) la época del realismo, que cubre el período 1958-1972; y 5) la época del profesionalismo, que incluye la evolución experimentada desde 1973 hasta el presente.

Cabe destacar que de acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1987) la evaluación sistemática no era desconocida antes de 1930, pero tampoco era un movimiento reconocible. De acuerdo a estos autores el hecho de evaluar individuos y programas apareció como mínimo, en el año 2000 a. C., cuando algunos oficiales chinos dirigieron unas investigaciones de los servicios civiles, y en el siglo V a.C., cuando Sócrates y otros maestros griegos utilizaron cuestionarios evaluativos como parte de su metodología didáctica.

En este orden de ideas, Stufflebeam y Shinkfield (1987) afirman que más adelante, en el siglo XIX en Inglaterra, se utilizaron comisiones reales para evaluar los servicios públicos. En 1845, en los Estados Unidos, Horace Mann dirigió una evaluación basada en test de rendimiento, para saber si las escuelas de Boston educaban bien a sus estudiantes. Entre 1887 y 1898, Joseph Rice estudió los conocimientos en ortografía de 33,000 estudiantes de un amplio sector escolar y sacó la conclusión de que la gran insistencia en la enseñanza de la ortografía, que entonces estaba en boga, no había producido avances sustanciales en el aprendizaje. Este estudio está generalmente reconocido como la primera evaluación formal sobre un programa educativo realizado en América.

Posteriormente, una aproximación aún mayor a la evaluación se produjo, en los primeros años de este siglo, con la aparición “de los test estandarizados. Este acontecimiento formaba parte de un gran esfuerzo que pretendía que la educación fuera más eficiente para que un mayor número de estudiantes pudiera utilizar los recursos entonces disponibles en las escuelas” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 33).

En los primeros años de la década de los treinta, Ralph Tyler (en Stufflebeam y Shinkfield, 1987) acuñó el término “evaluación educacional” y publicó una amplia y renovadora visión del currículo y la evaluación. En un período de alrededor de quince años,

desarrolló sus intuiciones hasta que conformaron un método que suponía una clara alternativa a otras perspectivas.

Por tanto, como ya se ha mencionado, según Stufflebeam y Shinkfield (2013) el método Tyler se caracteriza porque se centra en unos objetivos claramente fijados. De hecho, definía la evaluación como algo que determina si han sido alcanzados ciertos objetivos. De acuerdo a lo anterior, se describe que:

Los cuatro métodos evaluativos expuestos hasta aquí estaban ya representados en las evaluaciones que se realizaron en este período. Primero, el método Tyler fue usado para definir los objetivos de los nuevos currículos y para valorar el grado en que estos objetivos quedaban, más tarde, alcanzados. Segundo, los nuevos tests estandarizados a nivel nacional sirvieron para reflejar mejor los objetivos y los contenidos de los nuevos currículos. Tercero, el método del criterio profesional fue usado para valorar las propuestas y verificar periódicamente los resultados. Finalmente, muchos evaluadores se comprometieron a evaluar los resultados del desarrollo del currículo a través de pruebas concretas (Stufflebeam y Shinkfield, 2013, p. 37).

El artículo de Cronbach (1963 en Stufflebeam y Shinkfield, 2013) realizó duras críticas sobre los conceptos en los que se habían basado las evaluaciones por su falta de relevancia y utilidad. Cronbach recomendó a los evaluadores que reconceptualizaran la evaluación no como si se tratara de una carrera de caballos entre programas competidores, sino como un proceso consistente en recoger y formalizar información que pudiera ayudar a quienes elaboran los currículos.

Al mismo tiempo, Cronbach suponía que el análisis y la relación de los resultados de un test podría ser, probablemente, de más utilidad para los profesores que informarles sobre el promedio del total de calificaciones. Cuando fue publicado por primera vez, el consejo de Cronbach y sus recomendaciones pasaron inadvertidas durante mucho tiempo, exceptuando un pequeño círculo de especialistas en evaluaciones. De cualquier manera, el artículo básico contenía hipótesis sobre la conceptualización y la dirección de evaluaciones que iban a considerarse totalmente válidas al cabo de muy pocos años (Stufflebeam y Shinkfield, 2013, pp. 37-38).

Como resultado de la creciente inquietud producida por los esfuerzos realizados en las evaluaciones con resultados siempre negativos, el Phi Delta Kappa creó el National Study Committee on Evaluation (Stufflebeam y otros, 1971 en Stufflebeam y Shinkfield, 2013). Tras examinar el panorama, este comité concluyó que la evaluación educacional era víctima de una grave enfermedad y recomendó “el desarrollo de nuevas teorías y métodos de evaluación, así como nuevos programas para preparar a los propios evaluadores. Al mismo tiempo, empezaron a aparecer nuevas conceptualizaciones sobre la evaluación” (Stufflebeam y Shinkfield, 2013, p. 39).

Stufflebeam y Shinkfield (2013) argumentan que estas conceptualizaciones reconocían la necesidad de evaluar las metas, examinar las inversiones, y analizar el perfeccionamiento y la prestación de los servicios, así como determinar los resultados que se desean (o no desean) obtener del programa. También insistieron en la necesidad de enjuiciar el mérito o el valor del objeto de la evaluación. Describiendo que “los últimos años de la década de los 60 y los primeros de la de los 70 vibraron con las descripciones, discusiones y debates acerca de cómo debía ser concebida la evaluación” (p. 40).

No obstante, toda la información anterior acerca del tema evaluativo, es importante reflexionar que para poder realizar un buen trabajo, el profesorado no sólo debe ser competente sino también contar con suficientes apoyos. Además de las condiciones materiales y los medios de enseñanza adecuados, esto supone que exista “un sistema de evaluación y control que permita diagnosticar y superar las dificultades y en el que la inspección sirva de instrumento para distinguir la enseñanza de calidad y estimularla”. (Delors, 1996, p. 158).

### **2.3 Teorías sobre la docencia**

En este apartado se describirán las perspectivas teóricas que tienen relación con la actividad docente. A partir de la revisión de varios autores se explicarán las teorías implícitas que manifiestan los docentes al efectuar el proceso enseñanza aprendizaje. También denominada la creencia o concepción de la enseñanza.

### **2.3.1 La creencia o concepción de la enseñanza (teorías implícitas)**

De acuerdo con Porlan (1988) en Figueroa (2013), desde finales de los años sesenta y durante la década de los ochenta, “el propósito de la línea de pensamiento del profesor fue descartar la reflexión como un proceso de construcción y descubrimiento de teorías implícitas y clarificación de teorías explícitas con estrategias de planificación, innovación, enseñanza o aprendizaje” (p. 258).

Sin embargo, el estudio de la teoría del profesor empieza a desarrollarse desde una perspectiva más pedagógica cuando el interés sobre el objeto de la teoría no solamente está en las decisiones y su contenido, sino en la forma en que el profesor elabora su teoría sobre la enseñanza y la usa para llevar a cabo el curriculum (Gunnar y Lauvas, 1987, Rando y Menges 1991, Pozo y otros, 1992, Marrero 1991, Rodrigo y otros, 1993, en Figueroa, 2013, pp. 258-259).

Hernández y Sancho (1993, en Figueroa, 2013) destacan que esa teoría del profesor sea generalmente implícita y la definen como “unidades representacionales complejas que incluyen multitud de proposiciones organizadas en torno a un dominio concreto del mundo social” (1993, p. 139, en Figueroa, 2013, p. 259). Por tanto, esta teoría permite analizar procesos internos que el profesor activa básicamente en el momento de planear e intervenir en el aula, aunque también se usa para conocer el plan que le permite prevenir y valorar la forma en que se desarrollará la clase y evaluará a los estudiantes, y para interpretar y explicar comportamientos o establecer predicciones de la conducta. (Figueroa, 2013, p. 259).

Por su parte Acevedo (2003) denomina “la creencia o concepción de enseñanza” al desarrollo de la actividad docente universitaria, como en otros niveles, existen los que tienen una creencia, una suposición o visión personal acerca de lo que debe ser la enseñanza, y la identifican como un importante constructo subyacente que motiva a la acción.

Por tanto, como bien definen este pensamiento los autores Clark y Peterson (1986), Kagan (1992), Pajares (1992), Pratt (1997) (en Acevedo, 2003, p. 41) es "la suposición implícita acerca de los estudiantes, el aprendizaje, la clase y el objetivo de la materia." Por

tanto, Acevedo (2003) destaca que desde este enfoque, el planteamiento manifiesta que los profesores tienen una idea preestablecida de lo que es la enseñanza y el aprendizaje, y se fundamentan en ésta para impartir y desarrollar sus clases en educación superior.

En definitiva, Acevedo (2003) afirma que la concepción o creencia que el docente tiene sobre la enseñanza y su proceso, tiene un alto efecto en el desarrollo “de la clase y sobre el ejercicio docente debido principalmente a que la idea que tiene el profesor de la enseñanza va ser el motor que genere la construcción de todas sus actividades educativas para inicialmente transmitir su conocimiento”. (p. 43).

## **2.4 Conceptualización y características de la docencia de calidad**

En el documento “Escuelas y calidad de la enseñanza” diseñado por la OCDE (1991), específicamente en el capítulo “El papel vital de los profesores” se destaca que la competencia y la dedicación de los profesores constituyen un requisito previo y vital para el logro de una educación de calidad.

En dicho texto, se establece el siguiente cuestionamiento: ¿Qué hacer para preparar profesores eficaces? La OCDE (1991) sostiene que la formación inicial de docentes ha “sido siempre materia de críticas considerables que van desde las afirmaciones sobre su escaso nivel académico -y no en menor grado de los propios formadores de enseñantes- a las referencias a su falta de relevancia para su práctica escolar”. (OCDE, 1991, p. 99).

En esta formación inicial parecen indispensables cuatro condiciones: “a) Un correcto equilibrio entre la teoría y la práctica; b) Participación de profesores en ejercicio; c) Empleo de un adiestramiento basado en la competencia y d) Formadores de enseñantes plenamente capacitados”. (OCDE, 1991, p. 99).

Con respecto al rubro de formadores de enseñantes plenamente capacitados, se describe que “para mejorar la formación de enseñantes es esencial mantener y promover la calidad de aquellos que son directamente responsables de la tarea” (OCDE, 1991, pp. 101-102). Destacando que estos profesores deberán dedicar mayor tiempo a la investigación y a

fortalecer sus títulos académicos, pues generalmente, según la OCDE, son inferiores a académicos que se desempeñan en universidades.

Al mismo tiempo, la OCDE establece lo siguiente que los enseñantes deben ciertamente estar preparados para modificar sus estilos docentes a la luz de unas demandas que cambian. Al mismo tiempo, sostiene que los profesores suelen hablar demasiado y confiar en que sus alumnos escuchen durante largo tiempo, el monólogo suele ser en muchos países el estilo docente predominante. Además, -reitera el organismo- la rutina de preguntas y respuestas tiende a ser considerada como “auténtica enseñanza”, aunque se sabe que este sistema de recitado resulta notoriamente ineficaz.

Sobre el tema de la calidad educativa Delors (1996) afirma que para mejorar la calidad de la educación hay que empezar “mejorar la contratación, la formación, la situación social y las condiciones de trabajo del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos” (p.158).

Al mismo tiempo argumenta (Delors,1996) que para poder realizar un buen trabajo, el profesorado no sólo debe ser competente sino también contar con suficientes apoyos. Además de las condiciones materiales y los medios de enseñanza pertinentes, “esto supone que exista un sistema de evaluación y control que permita diagnosticar y superar las dificultades y en el que la inspección sirva de instrumento para distinguir la enseñanza de calidad y estimularla”. (Delors, 1996, p. 158).

Al respecto, Brombreg et. al. (2007) aseguran que la profesionalidad docente se construye sobre dos pilares fundamentales: a) la formación disciplinar, es decir poseer una sólida preparación científica que le permita acercar al que aprende información cierta y actualizada de la disciplina a su cargo y b) la formación pedagógica, aquella que le posibilitará a cada maestro “realizar una adecuada transposición didáctica, sintetizadora de distintas variables intervinientes en el hecho educativo” (p. 133).

Brombreg et. al. (2007) afirman que “lo que llamamos profesionalidad docente se logra en el punto de intersección y equilibrio entre la formación disciplinar y la formación pedagógica” (p. 133). El “modelo tradicional del docente, que tanto cuesta revisar, se ponía énfasis en considerar “buen docente” al que “sabe mucho”, sin valorizar su rol de mediador

entre el conocimiento y el que aprende, clave de todo proceso exitoso de enseñanza-aprendizaje. El “modelo de docente renovado” que se desea consolidar desde algún tiempo, preocupado por las carencias que en cuanto a formación pedagógica reconoce en los educadores, descuida lo que hace la formación científica. (p. 133).

En ambos casos la mirada, parcialmente focalizada en lo que desea jerarquizar, impide valorar la necesidad de un justo equilibrio entre ambos pilares. Brombreg et al (2007) definen al buen docente “sabe mucho, explica bien, nos hace pensar, responde nuestras dudas, plantea problemas, respeta nuestras respuestas, son expresiones que sería importante escuchar con frecuencia en boca de los alumnos y que reflejan el punto de equilibrio propuesto”. (pp. 133-134).

Por tanto, destacan las siguientes características del docente como profesional de la educación. (Brombreg et al, 2007): ¿Cuáles son las características propias de un profesional de la educación que respondan a los planteos que se han expuesto?, y ¿Desde dónde podrá asumir acabadamente su rol de generador de vínculos?

Sin duda hay condiciones personales fundamentales: por ejemplo, un docente debe ser una persona auténtica. Rogers (1978), en Brombreg et al (2007) ya lo plantea en sus trabajos, cuando sostiene que el docente debe manifestarse tal cual es como persona, ser capaz de expresar sus emociones, sus intereses, sus dudas, capaz de reconocer sus limitaciones; no “esconderse” detrás de una “máscara de docente” (propia del imaginario tradicional) que considera que todo lo sabe y lo puede, que es capaz de controlar sus emociones y actuar objetivamente (p. 136).

Brombreg et. al. (2007) consideran una serie de características de los docentes auténticos: a) curioso, b) creativo, c) reflexivo, d) dinámico, e) entusiasta. En relación con el área alumno – grupo clase: a) apreciar al otro, b) aceptar la diversidad, c) confiar en las posibilidades de aprender de toda persona y e) poder ponerse en el lugar del otro; en relación con el área institucional: a) disponibilidad para el trabajo en equipo, b) capacidad para la resolución de conflictos, c) actitud cooperativa, y d) respeto; en relación con el área comunitaria-social: a) comprometido con su realidad, y b) inserto en su tiempo.

Brombreg et. al. (2007) concluyen describiendo las competencias docentes: a) dominio de la disciplina que enseña, b) amplio conocimiento de estrategias didácticas, c) capacidad para planificar su tarea, d) conocimiento y uso adecuado de las TIC, e) habilidades comunicativas, f) reconocer los saberes previos, g) adecuar su accionar a las condiciones del grupo, h) contextualizar su tarea en relación con el medio social, i) asumir el rol de facilitador del aprendizaje.

Un estudio realizado a principios de los años 70, permitió llevar una exploración a gran escala sobre la eficiencia del profesor, el cual se centraba en la identificación de las características específicas del profesor y en las conductas en el aula que guardaban una relación directa y positiva con el rendimiento del alumno (Davis y Thomas, 1999). A continuación, se resumen las extensas conclusiones y las recomendaciones de esta serie de investigaciones:

En el área de la organización, los profesores que consiguen altos rendimientos (Davis y Thomas, 1999, pp. 191-193): 1) Insisten en los objetivos académicos, no en los afectivos. 2) Son bien organizados. 3) Dominan su materia. 4) Estructuran bien las experiencias de aprendizaje. 5) Evitan actividades cuyo objetivo sea simplemente llenar el tiempo, y se dedican a actividades más provechosas. 6) Dan orientaciones claras para las tareas antes de que el alumno inicie el trabajo independiente o los deberes. 7) Para la instrucción utilizaban recursos o recurren a otras personas que les ayuden si es preciso.

En relación al uso del tiempo de clase, Davis y Thomas (1999) afirman que estos profesores: 1) Sacan el mayor rendimiento al tiempo dedicado a la instrucción, asignándole un tiempo adecuado y manteniendo un nivel elevado de dedicación, 2) Avanzan por buen ritmo por el curriculum, 3) Dedicar la mayor parte del tiempo de clase a la instrucción activa y al control y la evaluación del trabajo individual del alumno, 4) Reducen al máximo el tiempo dedicado a la preparación, 5) Supervisan que los alumnos empleen el tiempo adecuado a la práctica y a la aplicación de sus destrezas, 6) Mantienen a los alumnos atentos y, cuando trabajan solos, dedicados a sus tareas, y 7) Implican a todos los alumnos en los debates y no solo a un subgrupo (por ejemplo no solo a los que levantan la mano o a los que se sientan adelante).

Los profesores eficientes crean un clima agradable, metódico y académico en el aula porque: 1) Transmiten a sus alumnos su gusto por la enseñanza, 2) Son exigentes y agradables, a la vez que exigentes y metódicos, 3) Se dirigen a los alumnos por su nombre y atienden con cuidado a lo que dicen, 4) Exigen a los alumnos responsabilidad y cooperación en el trabajo académico, 5) Hacen que los alumnos participen en la toma de decisiones, y 6) Consiguen de los alumnos un alto nivel de colaboración, de dedicación al trabajo y de convivencia en el aula. Existe un respeto mutuo, y no la tensión que se encuentra en las clases de menor rendimiento.

Las prácticas de gestión son también buenas. Los profesores de éxito: 1) No suelen cometer errores de gestión, tales como pasar bruscamente de la instrucción a la disciplina y viceversa, 2) No ignoran, menosprecian, acosan, avergüenzan, humillan ni prescinden de sus alumnos, quienes a su vez se muestran menos proclives a desafiar o a tratar de manipular a sus profesores, 3) Son constantes en sus orientaciones y exigencias, 4) No se muestran ilógicos ni confusos con sus mandatos.

Los hábitos y las prácticas docentes diarios son buenos. En este sentido, los profesores eficientes: 1) Prevén con precisión las dificultades de los alumnos en una tarea determinada, 2) Ajustan el nivel de dificultad de los contenidos a los niveles reales de rendimiento del alumno, 3) Son exigentes con los alumnos, impulsándolos a que trabajen duro y se responsabilicen de su trabajo académico, 4) Controlan y evalúan con detalle el progreso de la clase, 5) Imparten una instrucción individualizada, 6) Saben adaptarse con rapidez a lo imprevisto y aprovechar las oportunidades que se presenten para la instrucción, 7) No exigen que se les preste atención sin motivo aparente.

En las intervenciones orales de los alumnos y en la retroalimentación, los profesores de éxito: 1) Ofrecen una retroalimentación académica adecuada y en relación al grado de corrección de las respuestas de los alumnos, 2) Elogian los éxitos de los alumnos, 3) Mantienen en las respuestas de los alumnos un alto nivel de éxito (especialmente importante este alto nivel de éxito para los alumnos más jóvenes de aprendizaje más lento, 4) Generalmente hacen preguntas abiertas, para facilitar la comprensión, 5) Esperan lo suficiente a que los alumnos respondan, para favorecer el razonamiento y la espontaneidad en las respuestas.

Sobre todo, estos profesores eficientes trabajan más en lo académico, se muestran más eruditos y más activos y exigentes en su enseñanza que sus compañeros menos eficientes. El tiempo de clase se emplea en la instrucción y los niveles de trabajo son elevados. Imparten la instrucción a un ritmo ajustado a las necesidades de los alumnos. Se muestran organizados, buenos gestores, diestros en el diagnóstico y eficientes en la retroalimentación. Estos rasgos personales afectivos crean un clima positivo que estimula la atención y la colaboración de los alumnos. (Davis y Thomas, 1999).

#### **2.4.1 Práctica docente y práctica docente efectiva en Educación Superior**

En su informe, Delors (1996) establece una serie de cuestionamientos: ¿Qué puede esperar razonablemente la sociedad del personal docente?, ¿Qué exigencias es realista formular con respecto a él?, ¿Qué contrapartida puede esperar a recibir (condiciones de trabajo, derechos, situación social)?, ¿Quién puede ser un buen maestro o profesor, y como encontrar a esa persona, cómo formarla y cómo preservar su motivación y la calidad de su enseñanza?, los cuales son útiles para iniciar con las reflexiones en torno a la práctica docente y en especial sobre la práctica docente efectiva.

Con respecto a la práctica docente, Fierro, Fortoul y Rosas (2012) la definen “como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (p. 21). Al mismo tiempo, destacan que la práctica docente “contiene múltiples relaciones. De ahí su complejidad y la dificultad que entraña su análisis” (p. 28).

Por ello, para facilitar su estudio, las autoras han organizado la práctica docente en seis dimensiones: “personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral, cada una de estas dimensiones destaca un conjunto particular de relaciones de trabajo docente” (p. 28). Asimismo, Fierro, Fortoul y Flores (2012), aseguran que:

De esta condición de trabajador al servicio del Estado y agente social se desprende el hecho de que la práctica docente esté expuesta a distintos tipos de contradicciones. En su calidad de trabajador del Estado, el maestro reciente

las contradicciones propias del sistema educativo en términos de la oferta curricular y la organización, laboral, administrativa y material. Por ser un agente social que desarrolla su labor cara a cara con los alumnos, el trabajo del maestro está expuesto cotidianamente a las condiciones de vida, características culturales y problemas económicos y sociales de los sujetos con quienes labora. Todo ello hace de su quehacer una compleja trama de relaciones de diversa naturaleza. (p. 21).

En su informe, Delors (1996) establece la necesidad de atender algunos aspectos para mejorar el desempeño de los docentes en el aula a) mejorar la contratación, b) Fortalecer la formación inicial, c) Desarrollar programas de formación continua, d) Contratar profesorado con formación pedagógica, e) Estimular a los buenos docentes, f) Simplificar las tareas administrativas, g) Involucrar a los padres, h) Mejorar las condiciones de trabajo.

Por su parte, Davis y Thomas (1999) aseguran que los profesores eficientes trabajan más en lo académico, se muestran más eruditos y más activos y exigentes en su enseñanza que sus compañeros menos eficientes. Por ello, dichos autores destacan que el tiempo de clase se emplea en la instrucción, y los niveles de trabajo son elevados, impartiendo la instrucción a un ritmo ajustado a las necesidades de los alumnos. Por tanto, “se muestran organizados, buenos gestores, diestros en el diagnóstico y eficientes en la retroalimentación. Estos rasgos personales afectivos crean un clima positivo que estimula la atención y la colaboración de los alumnos” (David y Thomas, p. 193).

Sammons, Hillman, y Mortimore (1998) son más ambiciosos en su estudio al abarcar lo referente a la escuela efectiva. Al respecto, los autores establecen los siguientes cuestionamientos: “¿Qué rasgos caracterizan a una escuela como efectiva? ¿Cómo lograr que las escuelas cumplan sus propósitos con eficacia? ¿Quiénes y cómo pueden contribuir a lograr la eficacia?” (p. 17). Asimismo, aseguran que en 1994, “la Oficina para normas en Educación (Office in Education, Ofsted) encargó al Centro Internacional para la Efectividad y el Mejoramiento de las Escuelas (International School Effectiveness and Improvement Centre, ISEIC), la revisión bibliográfica de la investigación sobre efectividad escolar”. (p. 9)

Al respecto Scheerens (1992) en Sammons et al (1998) ha identificado cinco áreas de investigación relevantes, entre las que se encuentran los “estudios sobre efectividad de los maestros y métodos de enseñanza” (p. 9). Al mismo tiempo, Sammons et al. (1998, p. 26) Establecen once factores para las escuelas efectivas, los cuales se registran a continuación:

1. Liderazgo profesional (firme y dirigido, enfoque participativo, profesionista y sobresaliente).
2. Visión y objetivo compartidos (unidad de propósito, consistencia en la práctica, colaboración y trabajo colegiado).
3. Ambiente de aprendizaje (Atmósfera ordenada y ambiente de trabajo atractivo).
4. La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar (optimización del tiempo de aprendizaje, énfasis académico, enfoque en el aprovechamiento).
5. Enseñanza con propósito (organización eficiente, claridad de propósitos, lecciones estructuradas y práctica adaptable).
6. Expectativas elevadas (expectativas globales elevadas, comunicación de expectativas y desafío intelectual).
7. Reforzamiento positivo (disciplina clara y justa, retroalimentación).
8. Seguimiento de los avances (seguimiento del desempeño del alumno y evaluación del funcionamiento de la escuela).
9. Derechos y responsabilidades de los alumnos (elevar la autoestima del alumno, posiciones de responsabilidad y control del trabajo).
10. Colaboración hogar-escuela (participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos).
11. Una organización para el aprendizaje (formación y actualización del personal académico basado en la escuela).

De las investigaciones de Sammons et. al. (1998) “se desprende claramente que la calidad de la enseñanza es un elemento central de la escolaridad efectiva. Desde luego, esto está determinado en parte por la calidad de los maestros de la escuela”. (p. 40). Al mismo

tiempo, establecen que “diversos estudios han demostrado la importancia de que los maestros sean organizados y que tengan sus objetivos absolutamente claros”. (p. 41.)

En un resumen de la investigación sobre eficacia docente, Joyce y Shower (1988) en Sammons et. al. (1998) concluyeron que los maestros más efectivos:

- a. Enseñan al grupo como un todo.
- b. Presentan información o habilidades clara y animadamente.
- c. Mantienen las sesiones de enseñanza orientadas a la actividad.
- d. No mantienen una actitud de evaluación constante, más bien propician un proceso de instrucción relajado.
- e. Tienen altas expectativas para el aprovechamiento (asignan más tarea, dan un ritmo más rápido a las lecciones, propician que los alumnos estén alertas).
- f. Se relacionan relajadamente con los estudiantes y en consecuencia, tienen menos problemas de mal comportamiento por parte de los alumnos. (p. 42)

Por tanto, las escuelas efectivas de acuerdo con Sammons et. al. (1998) son organizaciones para el aprendizaje, con maestros y directivos que continúan aprendiendo, manteniéndose al día en sus asignaturas e incorporando los adelantos en la comprensión de la práctica efectiva.

Sobre este tema, una autora usa los términos de docencia auténtica y efectiva para describir a un docente destacado; auténtica porque en sus palabras (Patiño, 2015) es aquel que demuestra dominio de la materia, interés porque los alumnos aprendan, empatía, humildad, sencillez y veracidad; además, efectiva porque logra aprendizajes profundos en sus estudiantes, tiene dominio de la materia y habilidad pedagógica.

Por tanto, la misma autora (Patiño, 2015) argumenta que la construcción de docencia efectiva por los informantes, se hizo principalmente a través del contraste que establecieron con lo que consideraban un “mal docente”, con lo que llamaron un “buen” o “auténtico” maestro. Para ellos existe una clara distinción entre un docente “auténtico” y uno “falso”. Las principales características del auténtico son: el dominio de la materia que enseña,

la actualización permanente de sus conocimientos, el interés porque sus alumnos aprendan, la capacidad de empatía y sensibilidad para captar sus intereses, preocupaciones y motivaciones, su habilidad para comunicarse con ellos efectivamente, la humildad y sencillez para reconocer sus propias deficiencias y poder aprender de manera continua de ellos; el trato justo imparcial y democrático. Todas ellas se resumen en el concepto de veracidad o autenticidad, y las características contrarias a ésta constituirán el perfil de un maestro falso o inauténtico.

El planteamiento de docencia efectiva considerado por Patiño (2015) se resume en tres aspectos que la definen: a) aprendizajes profundos por parte de los estudiantes, b) dominio de la materia y c) habilidad pedagógica para establecer preguntas provocadoras, es decir pensar metacognitivamente, estas dos últimas por parte del profesor. Por consiguiente, argumenta que la docencia efectiva no es una tarea fácil; implica elementos ligados, de manera estrecha, a la personalidad intransferible de cada profesor, y su disección no resulta ser tan clara y distinta como podría pensarse.

Mientras que teóricamente podrían enumerarse las características de un buen profesor, en la práctica concreta de cada uno se mezcla, de modo inevitable y casi imperceptible, su propio saber didáctico, con sus rasgos únicos, personales. Al mismo tiempo, Patiño (2015) establece el denominador “docente auténtico” cuyas características son: a) dominio de la materia, b) actualización permanente, c) interés porque los alumnos aprendan, d) empatía y sensibilidad, e) comunicador, trasmisor, f) humildad, sencillez, g) veracidad, h) justo, imparcial y democrático.

Por consiguiente, Patiño (2015) asegura que los docentes efectivos “diversifican los estímulos perceptuales, utilizan el video, los audios, la lectura, el movimiento. En suma, creen que no hay un solo camino, sino que justamente es preciso recorrer varios para llegar a la meta del aprendizaje profundo y reflexivo” (p. 238). Al respecto, Francis (2006) afirma que “la caracterización del docente excelente o del mejor docente no puede concebirse sin entender que cada docente se construye en un contexto que le hace particular.” (p. 34). Por lo tanto, según Álvarez, García y Gil (1999) en Francis (2006, p. 34) el profesor universitario excelente “es aquel docente que desarrolla un modelo docente configurado por formas de

actuación que satisfacen las necesidades y expectativas de formación profesional de los estudiantes universitarios”.

Asimismo, Patiño (2015) asegura que los docentes efectivos asignan un papel central a las buenas preguntas, dado que “recurren constantemente al uso de la pregunta para promover la inquietud y la reflexión” (p. 239). Lo anterior coincide con los hallazgos de Bain (2004) citado en Patiño (2015) en el sentido de que “los cuestionamientos que dirigen a los estudiantes son provocativos, enigmáticos, novedosos, y en general, buscan provocar un estado de perplejidad que mueve su interés” (p. 239).

Según Patiño (2015) los docentes efectivos “vinculan las buenas preguntas con una selección cuidadosa de buenos textos” (p. 240). Por tanto, Patiño (2015) describe en su estudio que, aunque los docentes recurren a diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje tales como dinámicas vivenciales, actividades extra-aula, proyección de películas, etc., todos conciben los textos y las preguntas como la mediación privilegiada para suscitar el pensamiento crítico y reflexivo. Por lo que, concluye, esto supone una previa y cuidadosa selección que serán los potenciales detonadores del aprendizaje profundo que persiguen.

Desde esta perspectiva, Patiño (2015) argumenta que la práctica docente de los docentes efectivos puede concebirse como una especie de triangulación pedagógica entre los alumnos, el profesor y los textos, con el objetivo de que lleguen por sí mismos a estos procesos reflexivos a partir de las lecturas y gracias a las preguntas que propicia el docente. No obstante, una de las características más interesantes es que, a pesar de que los maestros se quejan de que sus alumnos no “leen”, en la investigación de Patiño (2015) los comentarios de los estudiantes, se enfocan en agradecer con mucha frecuencia, las lecturas seleccionadas y las valoran como un elemento crucial en la influencia que el curso ha dejado en ellos.

Sobre el tema, Francis (2006) considera “dos categorías de estudio: la multidimensionalidad del docente y el valor histórico y contextual de las cualidades que lo hacen un profesor o profesora de calidad” (p. 31). Los resultados del estudio de Francis (2006) le permitieron identificar tres dimensiones en la tarea docente efectiva: la personal, la pedagógica y la disciplinar, las cuales tienen una interacción constante que va modelando la función docente, describiendo que ninguna de las investigaciones analizadas señala una jerarquía que otorgue primacía a alguna dimensión en particular.

### III. UNA MIRADA AL INTERIOR DEL BINE

#### 3.1 Antecedentes de las escuelas normales en México

Las escuelas normales (Cesín, 2007) surgen en Francia en 1792, cuando se determina otorgar este nombre a los espacios destinados a la formación de maestros y cuyo propósito era “normalizar” la forma en que se impartía la enseñanza. En México, las escuelas normales hacen su aparición en 1821 una vez concluida la guerra de independencia.

Como antecedente, se identifica que (Curiel, 1997) en la época de la colonia en México la educación se ofrecía mayoritariamente a los sectores acomodados y ésta “era atendida por clérigos, pero una vez que empezaron a aumentar los estratos sociales medios con poder adquisitivo, y empezó a despertarse el anhelo por la instrucción aparecieron los maestros particulares no religiosos, que intentaron satisfacer dicha demanda” (p. 426).

Por tanto, “el mundo novohispano se vio en la necesidad de reglamentar este servicio, por lo que en el año de 1600, Gaspar Zúñiga y Acevedo, conde de Monterrey, expidió la Ordenanza de los maestros del nobilísimo arte de leer, escribir y contar” (Curiel, 1997, p. 426). En dicho documento se precisan los requisitos para ser docente, los cuales se describen en los siguientes párrafos, que como se podrá apreciar no exigían más que conocimientos básicos:

El que hubiese ser maestro, no ha de ser ni negro, ni mulato, ni indio; y siendo español, ha de dar información de vida y costumbres y de ser cristiano viejo. Los maestros han de saber: leer romances en libros y cartas, misivas y procesos; y escribir las formas de letras siguientes: redondillo grande, mediano y chico; bastardillo grande, mediano y chico.

Ha de saber también las cinco reglas de cuenta guarisma que son: sumar, restar, multiplicar, medio partir y partir por entero; y además sumar cuenta castellana. (Curiel, 1997, pp. 426-427).

Posterior a lo descrito, se les daba a los aspirantes una autorización, especie de permiso oficial para ejercer, no sin antes haber aprobado un examen en donde demostraban

sus conocimientos, sobre lectura, escritura y operaciones fundamentales. Por consiguiente, “la formación de profesores se convertiría en una necesidad social en el siglo XIX, una vez consumada nuestra independencia”. (Curiel, 1997, p. 427).

Sin embargo, después de lograr su independencia en 1821, el país atravesó por una crisis económica, esto imposibilitó el surgimiento de una educación pública, dado que la educación elemental era urgente, “pero la solución no podía provenir de un Estado que atravesaba frecuentemente crisis políticas y económicas, sino a través de la iniciativa privada; por eso en el mes de febrero de 1822 se fundó en México la Compañía Lancasteriana” (Curiel, 1997, p. 427).

Cabe destacar que en esos tiempos, ser maestro dependía más de que se le permitiera trabajar como tal, que de un sistema especializado de formación (Arnaut, 1998, en Cesín, 2007). Además de atribuirle cualidades de apóstol o misionero. Por tanto “el sistema lancasteriano resolvió el de la formación de profesores de dos maneras: por un lado, el alumno más avanzado del grupo (monitor) era habilitado por el maestro para que a su vez instruyera a 10 o 20 alumnos, lo que permitía la capacitación de los monitores, se instruía a jóvenes para las tareas de la docencia” (Curiel, 1997, p. 428). “La lectura, escritura y cálculo elemental componían los materiales de aprendizaje, y un sistema de premios y castigos mantenía la disciplina” (Curiel, 1997, p. 428).

En 1823 apareció la primera normal lancasteriana, “establecida en la ciudad de México, en 1824 en Oaxaca, en 1825 en Zacatecas y en 1828 en Guadalajara y Chiapas”. (Curiel, 1997, p. 428). Es durante el porfiriato en donde se sientan las bases del normalismo mexicano, al fundarse varias normales como la Escuela Modelo de Orizaba, en donde se enseñaban los principios de Kant, Pestalozzi, Fröebel y Herbart a los profesores mexicanos, quienes luego los aplicarían con los niños a su cargo.

Lo anterior se ve reflejado en el siguiente fragmento: “los intentos sistemáticos y formales de la educación normal se iniciaron con los avances pedagógicos de la Escuela Modelo de Orizaba, fundada por Enrique Laubscher, maestro de gran vocación” (Curiel, 1997, pp. 429-430). Más adelante, en 1885 se incorporó a la Escuela Modelo de Orizaba el “pedagogo suizo Enrique C. Rébsamen que contribuyó a la importante tarea de Laubscher atendiendo los cursos de pedagogía. Para Rébsamen la educación tenía como fin último la

libertad y debía servir a los intereses nacionales” (Curiel, 1997, p. 430). Los postulados anteriores se reflejan en el siguiente discurso ofrecido por Enrique C., Rebsamen en Curiel (1997):

La unidad nacional, completada en los campos de batalla, necesita imperiosamente, para consolidarse, de la unidad intelectual y moral de este hermoso país. La independencia más difícil de conquistar es la intelectual y moral de un pueblo entero, que convierte al más humilde de sus hijos en un ciudadano libre: Debe instruirse al pueblo lo más pronto posible, para evitar una reacción del partido clerical. El secreto está en la educación de las masas populares y el factor principal en las escuelas normales; pero ¿que entiendo por escuela normal?... ¿El plan de estudios para formar sabios, el edificio elegante y los gabinetes repletos de material escolar, las bibliotecas apretadas por gruesos volúmenes o el brillante profesorado desfilando majestuosamente como el cortejo de un rey? No, señores, nada de eso. Vais a oírme. ¡Escuchad!... Lo que caracteriza a la escuela normal es la aplicación teórico-práctica de la doctrina para formar hombres y para formar ciudadanos, y esta doctrina como tal, debe ser científica y debe ser práctica (p. 430).

Rebsamen inició su obra pedagógica con la fundación de una Academia Normal, con cursos de perfeccionamiento para profesores. El proyecto y la organización eran avanzados para su época y marcaron rumbos de trascendencia para la pedagogía mexicana contemporánea. La enseñanza de ciencias pedagógicas fue impartida por Rébsamen, la de cursos prácticos por Laubscher. El alumnado de la Academia se integró con profesores provenientes de diversas regiones. (Curiel, 1997).

De acuerdo con Curiel, (1997, p. 431) “por vez primera se diseñó un plan sistemático en los programas de la ciencia pedagógica, que comprendía tres grandes pasos: 1) pedagogía general o filosófica, 2) pedagogía histórica, y 3) pedagogía práctica aplicada”.

La Academia tuvo tal éxito que repercutió en todo el país; los maestros que en ella estudiaban se convirtieron en voceros y propagadores de este impulso pedagógico, y se hizo evidente la necesidad de fundar instituciones semejantes. Ante el progreso de los alumnos el gobernador Juan Enríquez decidió continuar la reforma educativa en el estado de Veracruz,

por lo que en marzo de 1886 se establecieron las escuelas de distrito en los principales centros urbanos del estado, escuelas que fueron dirigidas por alumnos de la Academia. En diciembre de ese mismo año el gobernador Enríquez fundó la Escuela Normal de Jalapa, institución que venía a cubrir los requerimientos educativos del estado, y consolidaba la reforma educativa de esa entidad. (Curiel, 1997).

El éxito que se obtuvo en el estado de Veracruz sirvió de ejemplo a otras regiones del país. La necesidad de formar maestros era urgente e inaplazable y por esta razón se proyectó el establecimiento de una normal en la ciudad de México. (Curiel, 1997). En solemne ceremonia, con la presencia del “Presidente de la República y su gabinete, se inauguró la Escuela Normal para Profesores el 24 de febrero de 1887, en su local de la calle de Santa Teresa”. (Curiel, 1997, p. 432).

El éxito de las reformas efectuadas en las primeras escuelas normales indujo a otros estados a implantarlas en sus entidades: se encomendó a Rébsamen llevar a cabo esta comisión, la que desempeñó en Jalisco y Guanajuato. (Curiel, 1997). Por ello, “ante la necesidad de coordinar su funcionamiento, en agosto de 1901 el presidente Díaz nombró a Rébsamen director general de Enseñanza Normal”. (Curiel, 1997, p. 432).

Para 1910 “la desigualdad social y el régimen de injusticia y opresión que privaban en el porfirismo eran tan profundos que se habían convertido en obstáculos insalvables que impedían el desarrollo de la nación” (Curiel, 1997, p. 434). El maestro Luis de la Brena (1975 en Curiel, 1997) nos narra en su reseña “La vida de la Escuela Normal en medio siglo de ejercicio docente”, lo que ocurría en la escuela durante el periodo armado:

Hacia 1912 la Escuela Normal de Profesores continuaba su labor en un ambiente de relativa tranquilidad, pero en el año de 1913, año en que ocurrieron los asesinatos del presidente Madero y del vicepresidente Pino Suárez por el usurpador Victoriano Huerta, la situación sufrió un viraje, el desorden cundió en la Escuela Normal, la represión no se hizo esperar y en noviembre de 1913 la dictadura implantó en la Escuela para Profesores el régimen militar; en respuesta los normalistas se lanzaron a los campos de abatalla” (Curiel, 1997, pp. 435-436)

Al mismo tiempo, de acuerdo con Curiel (1997) las corrientes pedagógicas extranjeras empezaron a penetrar en México apenas iniciado el siglo xx; la primera de ellas fue la llamada pedagogía de la acción, que concedía importancia primordial a la conducta activa del educando. “Los pedagogos extranjeros que más tempranamente empezaron a influir en la educación nacional fueron John Dewey, Kerchensteiner, Claparede y Decroly”. (Curiel, 1997, p. 440).

Al principio fueron poco comprendidos, además de que la situación por la que atravesaba el país no permitió su difusión, pero a partir de la década de los años veinte -ya terminada la lucha armada y lograda la estabilidad del país-, la pedagogía de la acción empezó a tener gran influencia, por lo que “muchos de los maestros responsables de orientar la educación nacional se preocuparon por aplicar la pedagogía de la acción, de lo que no pudieron sustraerse, como es natural, las escuelas normales de la ciudad de México. (Curiel, 1997, p. 440).

La introducción de teorías pedagógicas novedosas fue un arma de doble filo. Una sociedad no puede permanecer ajena o aislada de las producciones culturales extranjeras, pero desafortunadamente la introducción de teorías provenientes de países industrializados no va acompañada por la adaptación, asimilación o fusión de las mismas a la tradición pedagógica nacional y a nuestra realidad, sino que se copian e implantan de manera forzada, lo que ocasiona a la postre serios daños a nuestros procesos educativos. (Curiel, 1997).

Por otro lado, un acontecimiento importante fue la creación de la Secretaría de Educación Pública, el 20 de julio de 1921, con José Vasconcelos al frente (Cesín, 2007) y con esto se inició el proceso de federalización sin lesionar la soberanía de los estados. Posteriormente, un evento histórico marca la pauta de la nueva relación gobierno-magisterio: el nacimiento del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en diciembre de 1943.

En 1996, la educación normal dio un paso trascendental con la aparición del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN). El Programa parte de la convicción de que las escuelas normales deben seguir formando a los maestros de educación básica, pero respondiendo a las demandas cada vez

mayores y más complejas que se derivan de la necesidad de una educación suficiente para todos, de alta calidad formativa y que distribuya con equidad sus beneficios. Convirtiendo a los espacios normalistas en centros auténticos de educación superior.

En 2002, en el marco del PTFAEN la Secretaría de Educación Pública puso en marcha el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN). Dicho organismo, tiene como objetivo contribuir a elevar la calidad de la formación inicial de los futuros docentes, mediante acciones que incidan en la renovación de la gestión institucional de las escuelas normales –particularmente en su organización y funcionamiento– para transformar las prácticas de enseñanza y alcanzar niveles altos de aprendizaje de los estudiantes normalistas.

En el año 2005 y con el propósito de coadyuvar al mejoramiento de los servicios para la formación de profesores de educación básica y de los procesos de gestión del sistema de educación normal de cada entidad, la Secretaría de Educación Pública y las autoridades educativas estatales acordaron fortalecer la planeación estratégica con el diseño y la puesta en marcha del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), con la intención de favorecer la definición de políticas y estrategias que permitan atender los principales problemas e incidir en la calidad de los aprendizajes de los futuros maestros.

### **3.2 Historia del Benemérito Instituto Normal del Estado**

El 15 de septiembre de 1879, en el Hospicio de Pobres, situado en la hoy avenida de la Reforma, se inauguró la “Escuela Normal para Señoritas, haciéndose cargo provisionalmente de la misma, el joven abogado Ramón Gómez Daza, Secretario de Fomento y de Instrucción Pública del Gobierno del Estado. Poco después fue nombrada Subdirectora de dicha institución la Profesora Paz Montañó”. (Fabre, 1990, p. 29)

El Plan de Desarrollo Institucional del BINE elaborado en 2016, integra parte de la historia de la institución educativa, describiendo que durante el gobierno estatal del Gral. Juan Crisóstomo Bonilla, la viva idea de impulsar la educación en el Estado de Puebla fue creciendo, hasta que en septiembre de 1877 se publica la Ley de Instrucción Primaria que se

elaboró tomando como base el proyecto de Don Gustavo Pedro Mahr. El 2 de marzo de 1878 se publica en el Diario Oficial del Estado el Decreto de Creación de la Escuela Normal para Profesores. Posteriormente la Ley de 1877 fue derogada por la de Instrucción Pública para el Estado, la cual fue promulgada el día 9 de enero de 1879. Dicha ley en su artículo VI, a la letra dice: “El Ejecutivo establecerá dentro de cuatro meses en la capital, una escuela que servirá para formar profesores de instrucción primaria...”

El artículo VI de la Ley de Instrucción Pública fue el origen legal y organizativo de las escuelas normales de Puebla, sin embargo, por las dificultades que se presentaron para acondicionar los edificios en que debían funcionar, se retrasó la inauguración de la escuela, planeada en ese momento, esperando hasta el día 15 de septiembre de 1879, fecha en la que se inaugura la Escuela Normal de Profesoras, en un salón del Hospicio de Pobres, nombrándose como director provisional como ya se mencionó al licenciado Ramón Gómez Daza y como subdirectora a la señorita Profesora Paz Montaña.

La escuela normal para varones se estableció a principios del año siguiente, “el 24 de enero de 1880, en el exconvento de San Jerónimo, edificio que ahora ocupa la Escuela José María La Fragua”, en la avenida 7 oriente y calle 2 sur, de la ciudad de Puebla” (Fabre, 1990, p. 29). En enero del mismo 1880, se celebró en el salón de sesiones del Congreso del Estado, la apertura de las clases de ambas escuelas, con la asistencia del gobernador del Estado; General Juan Crisóstomo Bonilla.

Las autoridades educativas deciden nombrar como director de ambas Escuelas de Instrucción Normal a un hombre de letras, amante del arte musical, ideólogo de la época, de ideas liberales y actor de la Reforma, Don Guillermo Prieto; sin embargo, su paso al frente de las escuelas es corto ya que es nombrado Diputado al Congreso de la Unión, sustituido por el Licenciado Miguel Serrano Daza, quien fuera después el primer Director de la Escuela de Profesores de México.

La escuela normal inicia con un Plan de Estudios de tres años que tiene vigencia hasta el año de 1893. En 1894 se implanta el Plan de Estudios de cuatro años, vigente hasta 1887, sustituyéndose en 1888 por el Plan de Estudios de cinco años que rige la vida académica de

la Institución hasta el año de 1919 en que es sustituido por el Plan de Estudios de 6 años mismo que es sustituido a su vez, en 1938 por el Plan de Estudios de 7 años.

En el año de 1883 nace la Escuela Primaria Matutina y a partir del 21 de agosto de 1886 se le considera como anexa a la escuela de profesoras con la finalidad de que esta sirviera como un espacio de observación y práctica para los docentes en formación. La Escuela Normal para Señoritas se trasladó en 1889 a la casa marcada con el número 5 de la calle del Carolino, actualmente 3 Oriente 403. Para el día 6 de enero de 1901 contaba ya con un edificio propio situado en la actual calle 12 poniente, número 12. Estas Instalaciones fueron inauguradas ya con el nombre de Escuela Normal de Profesoras por el Presidente de la República, ciudadano General Porfirio Díaz.

En 1893 la Escuela Normal de Profesores fue trasladada a la casa marcada con el número 10 de la actual 12 Poniente. Para abril de 1928, y por las gestiones del entonces Gobernador del Estado, Gral. Donato Bravo Izquierdo, ambas escuelas con el carácter oficial se denominan Departamentos del Instituto Normal del Estado. El Jardín de Niños Matutino se incorpora al proyecto de educación normal en el año de 1912 ocupando una parte del edificio de la calle de ventanas.

La Escuela Normal de Puebla se convierte en un referente nacional y no es ajena a las necesidades educativas de la juventud, es así que se renueva en su organización y por ende en su sistema de enseñanza. En el año de 1933 se crea el Escudo de la Institución, que con el Himno a la Normal, constituyen los símbolos fundamentales de la identidad del normalismo poblano.

La Escuela Secundaria Matutina se funda el 2 de febrero de 1949. El 21 de abril de 1951 se funda la Escuela Normal de Educadoras y en el mes de julio del mismo año nace la Escuela Normal de Educación Física siendo su primer director el maestro José Germán de la Luz Sevilla Serdán. En 1952, y para atender la gran demanda existente, se establece la Escuela Normal Vespertina, las Escuelas Secundarias Matutina y Vespertina y la Escuela Normal Superior; se implanta un nuevo Plan de Estudios elaborado por la Dirección de la

Institución y aprobado por el Gobernador constitucional del Estado, General Rafael Ávila Camacho y se traslada la unidad normalista al edificio que construyera la orden religiosa de los Jesuitas para su Colegio del Sagrado Corazón de Jesús, en la actual calle de la 11 sur, y permanece ahí hasta 1970. El edificio fue adquirido en propiedad por el Gobierno del Estado.

El día 15 de septiembre de 1970 el Instituto Normal del Estado pasó a ocupar sus nuevas instalaciones, las cuales fueron inauguradas por el entonces Gobernador del Estado, Doctor y General Rafael Moreno Valle. La Unidad Normalista se ubica sobre el Boulevard Hermanos Serdán, número 203 y alberga a las escuelas que integran el Instituto Normal del Estado: Jardín de Niños Matutino, Escuela Primaria Práctica Anexa en sus dos turnos, Escuela Secundaria Vespertina, Escuela Normal Primaria, Escuela Normal de Educadoras y Escuela Normal de Educación Física.

El 14 de septiembre de 1979, con motivo del Centenario de la Fundación de la Escuela Normal se publica en el Diario Oficial del Gobierno del Estado de Puebla el Decreto donde se declara “Institución Benemérita”, al Instituto Normal del Estado “General Juan Crisóstomo Bonilla”, por todas y cada una de las aportaciones que la Institución había brindado al desarrollo educativo no sólo en esta entidad; sino trascendiendo ámbitos nacionales e internacionales.

En el año 2000, se elabora el primer Plan de Desarrollo Institucional del BINE denominado “Reestructuración del BINE y la Calidad Educativa”. Se realizan las primeras evaluaciones externas: una federal por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y otra estatal por la Secretaría de Desarrollo, Evaluación y Control de la Administración Pública (SEDECAP), que la institución aprueba exitosamente, consolidando su prestigio como Institución Educativa de Calidad. En el mismo año se crea la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, incrementando la oferta educativa de la institución y las oportunidades de formación para la juventud poblana.

El primero de septiembre de 2004 inicia su actividad la Licenciatura en Educación Especial con lo que se da respuesta y atención a la diversidad en la búsqueda de educar para la inclusión. En el año de 2005 se crea el Centro de Posgrado, ampliando las posibilidades de profesionalización de los maestros en servicio del Sistema Educativo Poblano, lo que tiene un gran impacto en la calidad educativa de las escuelas de educación básica del Estado. El 22 de noviembre de 2006 se autoriza por parte del Mtro. Darío Carmona García, Secretario de Educación Pública de ese periodo, la impartición del primer programa de posgrado en el BINE, siendo este la Maestría en Metodología de la Enseñanza del Idioma Inglés.

En el año 2009 se inicia dentro del Intercambio de Jóvenes Maestros (INTERJOM), un Programa de Intercambio Estudiantil con la Universidad de Castilla, Campus Cuenca, La Mancha España. En 2011, la Maestría en “Metodología en la Enseñanza del Inglés” logra la certificación de la calidad ISSO 901:2008 otorgada por la empresa “Anglo Japanese American Registrars”. y el nivel 1 del Padrón de los Programas de Educación Superior reconocidos por su Buena Calidad otorgado en la evaluación que le hicieron los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

En el año 2012 los programas de las licenciaturas en Educación Primaria, Educación Especial y Educación Física logran la evaluación de los CIEES ubicándose en el nivel 1. Se presenta en diversos congresos nacionales, extranjeros y virtuales ponencias de docentes que logran el perfil PROMEP. Los cuerpos colegiados de investigación: “Formación docente y su Impacto en la Educación” e “Innovación y Trascendencia en la Formación Docente” obtienen el grado dictaminado de Cuerpos Académicos en Formación (CAEF) por el PROMEP, con vigencia de registro del 15 de noviembre de 2012 al 14 de noviembre de 2015.

En el año 2013 entra en funciones la Licenciatura en Educación Inicial, misma que incrementa la oferta educativa de la institución y con ello sigue mostrando su voluntad de responder a las necesidades sociales de la época. En este mismo año, el 25 de junio, se presentó a la comunidad normalista el Primer Archivo histórico de las Escuelas Normales del Estado de Puebla “Gilberto Valenzuela Vera”. Documentos, fotografías, notas

periodísticas, retratos, y mucho más se encuentra en este acervo histórico que busca compartir a la comunidad la historia magisterial del Estado (BINE, 2016).

### **3.3 Organización académica en el BINE**

El Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” está actualmente integrado por nueve escuelas de educación obligatoria, seis programas de licenciatura y tres programas de maestría por parte del Centro de Posgrado (Maestría en Metodología de la Enseñanza del Inglés, Maestría en Gestión Educativa y Maestría en Docencia de la Educación Física).

De acuerdo con el Plan de Desarrollo Institucional (BINE, 2016), la visión del BINE se proyecta para: ser una Institución de Educación Superior de calidad en la formación inicial, profesionalización y actualización de docentes al 2030, sustentada en la acreditación de sus programas educativos, la certificación de procesos académicos, administrativos y de gestión; la formación y habilitación de cuerpos académicos que repercutan en la capacidad y competitividad académicas e innovación educativa, que impacte en los profesionales de educación inicial y básica, e implique su participación social, contribuyendo así al logro de los fines establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Al mismo tiempo la visión del BINE es formar docentes con valores y conciencia social, comprometidos con el desarrollo educativo del estado de Puebla y del país, capaces de generar una cultura de profesionalización, actualización y evaluación permanentes, que les permita responder a las necesidades de los estudiantes que estén bajo su responsabilidad.

Los 252 docentes (dato obtenido en enero de 2015) integrados en las diferentes licenciaturas, presentan una gran diversidad de tipos de contratación, el 42.8% poseen claves presupuestales de tiempo completo, el 10.7% de tres cuartos de tiempo, el 15.8% de medio tiempo y el 32.5% son docentes que poseen nombramientos por horas. Además, por la propia naturaleza de la institución y los derechos que tienen como trabajadores, se van generando jubilaciones, años sabáticos, becas comisión, entre otros, que en ocasiones genera inestabilidad en el trabajo académico. (PDI-BINE 2016).

El Centro de Posgrado del BINE opera con 13 docentes de base, distribuidos según el tipo de nombramiento de la siguiente manera: el 76.9% es de tiempo completo, 15.3% es de tres cuartos de tiempo y 7.6% es de medio tiempo, por lo que, dado el número de maestrías y estudiantes, frecuentemente se ve en la necesidad de contar con docentes por honorarios solventados con recursos propios. Además de los niveles de educación obligatoria y los programas de educación superior, se desarrollan diversas actividades artísticas y culturales para lograr la formación integral de los estudiantes.

### **3.4 Programa Institucional de Evaluación y Seguimiento**

El Plan de Desarrollo Institucional (BINE. 2016), integra como uno de sus pilares al Plan Institucional de Evaluación y Seguimiento (PIES), el cual describe que la necesidad de desarrollar una cultura de la evaluación es inseparable de la noción de calidad, esta es una de las tareas de la educación superior en el siglo XXI. El PIES tiene como propósito evaluar las actividades académicas y académico administrativas, lo anterior se ve reflejado en el PDI del BINE en los siguientes aspectos: objetivos, metas, estrategias e indicadores, los cuales están alineados con la misión y visión institucional que proyecten el logro de la calidad educativa con horizonte al 2030.

La evaluación en el BINE se genera a partir de 2009, cuando se establece un diplomado para los docentes de las once escuelas normales del estado de Puebla. A partir de 2010 se generan comisiones institucionales y por programa educativo a nivel licenciatura con la implementación de proyectos de acción específica que atienden entre otras, la evaluación de los maestros vía opinión de los alumnos.

Actualmente, la evaluación al desempeño docente en el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” es una tarea constante, como se puede constatar en la siguiente descripción: al cierre del período escolar, los estudiantes evalúan el desempeño de sus profesores usando instrumento con 27 reactivos, integrados en la plataforma digital del BINE; posteriormente, los docentes responsables del Programa Institucional de Evaluación y Seguimiento (PIES) procesan los datos y analizan los resultados para elaborar los informes correspondientes.

### **3.5 Resultados generales de evaluación docente en el BINE**

En el ciclo escolar 2016-2017, se realizaron evaluaciones a los docentes en cada uno de los dos periodos. En el periodo “A” que contempló de agosto de 2016 a enero de 2017, fueron evaluados 219 docentes y en el período “B” que abarca de febrero a julio de 2018 se evaluaron a 218 docentes que imparten clase frente a grupo, todo esto por la Comisión Institucional de Evaluación y Seguimiento.

El instrumento que utilizan los responsables de cada uno de los programas educativos para evaluar el desempeño de los docentes es un cuestionario digital denominado “Evaluación al desempeño docente”, que incluye el nombre del docente a evaluar, las instrucciones del llenado, especificando los cinco indicadores (totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo), seis apartados en donde se integran 25 reactivos (organización del curso, dominio de la materia, comunicación educativa, uso de las TIC, proceso de evaluación y responsabilidad docente); posteriormente, se incluye otras indicaciones con cinco indicadores (deficiente, regular, bueno, sobresaliente y excelente) que valoran el desempeño del docente, mediante el rubro “eficiencia docente” con dos reactivos más. El instrumento de evaluación que emplea el Programa Institucional de Evaluación y Seguimiento (PISE) lo podemos observar en un anexo. (Ver anexo 1).

#### **3.5.1 Resultados de la evaluación docente: ciclo escolar 2016-2017**

A continuación, se presentan los resultados generales de la evaluación de los docentes del BINE durante los dos períodos que conforman el ciclo escolar 2016-2017:

**Tabla 1. Resultados generales de evaluación docente en el BINE.**

**Ciclo Escolar 2016-2017**

Puntaje	Número de maestros semestre "A"	Número de maestros semestre "B"
0-3.49	14	22
3.50-4.49	136	135
4.5-5	69	61
Total	219	218

Fuente: Programa Institucional de Evaluación y Seguimiento del BINE

Como se puede apreciar, la mayoría de los docentes se concentran en la media de la evaluación que atendiendo a los indicadores del rubro final del instrumento quedarían ubicados en suficiente (136-135); en segundo término, se encuentran los docentes con los puntajes más altos, que se ubicarían en los indicadores sobresaliente o excelente (69-61); y finalmente los docentes con puntajes bajos, denominados por los indicadores como deficientes (14-22).

### **3.5.2 Resultados de la evaluación al desempeño docente por Programa Educativo**

**Tabla 2. Resultados de evaluación docente. Licenciatura en Educación Inicial**

Puntaje	Número de maestros semestre "A"	Número de maestros semestre "B"
0-3.49	4	4
3.50-4.49	10	8
4.5-5	10	5
Total	24	17

Fuente: Programa Institucional de Evaluación y Seguimiento del BINE

**Tabla 3. Resultados de evaluación docente. Licenciatura en Educación Preescolar**

Puntaje	Número de maestros semestre "A"	Número de maestros semestre "B"
0-3.49	2	6
3.50-4.49	24	20
4.5-5	12	11
Total	38	37

Fuente: Programa Institucional de Evaluación y Seguimiento del BINE

**Tabla 4. Resultados de evaluación docente. Licenciatura en Educación Primaria**

Puntaje	Número de maestros semestre "A"	Número de maestros semestre "B"
0-3.49	1	0
3.50-4.49	22	29
4.5-5	19	17
Total	42	46

Fuente: Programa Institucional de Evaluación y Seguimiento del BINE

**Tabla 5. Resultados de evaluación docente. Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria**

Puntaje	Número de maestros semestre "A"	Número de maestros semestre "B"
0-3.49	1	2
3.50-4.49	24	26
4.5-5	8	6
Total	33	34

Fuente: Programa Institucional de Evaluación y Seguimiento del BINE

**Tabla 6. Resultados de evaluación docente. Licenciatura en Educación Física**

Puntaje	Número de maestros semestre "A"	Número de maestros semestre "B"
0-3.49	3	5
3.50-4.49	28	26
4.5-5	10	11
Total	41	42

Fuente: Programa Institucional de Evaluación y Seguimiento del BINE

**Tabla 7. Resultados de evaluación docente. Licenciatura en Educación Especial en el Área Intelectual**

Puntaje	Número de maestros semestre "A"	Número de maestros semestre "B"
0-3.49	3	5
3.50-4.49	28	26
4.5-5	10	11
Total	41	42

Fuente: Programa Institucional de Evaluación y Seguimiento del BINE

#### IV. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Bisquerra (2009), menciona que “el diseño de la investigación es el plan o estrategia concebida para obtener la información que se requiere, dar respuesta al problema formulado y cubrir los intereses del estudio”. (p. 120). Sobre este mismo tema, Mendieta (2015) asegura que “la investigación tiene su principal fundamento en la ciencia y adquiere durante el proceso de investigación su cientificidad a través de la metodología, mediante la cual se pretende obtener información sobre un tema” (p. 90).

Dorio, Sabariego y Massof, 2009, establecen que “la investigación cualitativa, como actividad científica coherente con sus principios, no puede partir de un diseño preestablecido, tal y como sucede con las investigaciones de corte cuantitativo, cuya finalidad es la comprobación de hipótesis.” (p. 284). Por el contrario, la idiosincrasia de la investigación cualitativa implica que el diseño de investigación “se caracterice por ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente; es decir, emerge de tal forma que es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada”. (284).

Al mismo tiempo, Rodríguez, Gil y García, (1996, en Dorio, Sabariego y Massof, 2009), argumentan que el diseño “sirve para situar al investigador en el mundo empírico y saber las actividades que tendrá que realizar para poder alcanzar el objetivo propuesto” (p. 284). Así pues, el investigador “debe acercarse a la realidad sabiendo qué debe observar, cómo y cuándo actuar, cómo obtener información relevante (informantes claves), cuáles son las técnicas de recogida de información más apropiadas y cómo analizar la información” (p. 284).

Veamos algunos modelos que nos servirán para ilustrar mejor cómo planificar un diseño de investigación cualitativa Janesick (citado por Valles, 1997, en Dorio, Sabariego y Massof, 2009) establece que el diseño de investigación debe estructurarse a partir de tres momentos: 1) Antes de acceder al escenario, 2) Al inicio del trabajo de campo y 3) Al retirarse del escenario, los cuales se describen a continuación:

El primer momento comprende las actividades que deben realizarse antes del acceso al escenario: el planteamiento de los objetivos iniciales, las estrategias

de entrada al escenario, la selección de estrategias metodológicas, la temporalización y la detección de los sesgos o prejuicios del investigado.

El segundo momento hace referencia al acceso al escenario y al inicio del trabajo de campo, donde se debe recoger la información, reajustar la temporalización y adaptar las estrategias metodológicas. Con relación a la forma de obtener la información, cabe destacar, por un lado, el acceso libre al campo y a los informantes claves.

Esto requerirá una serie de actividades negociadoras que repercutirán en la cantidad y diversidad de la información a recoger y, por supuesto, en la calidad de dicha información, derivada de la confianza, seguridad y transparencia con que las fuentes se aproximan al investigador. (p.284).

Por su parte, Janesick (citado por Valles, 1997, en Dorio, Sabariego y Massof, 2009) asegura que es indispensable obtener la información a partir de procedimientos y técnicas que permitan poseer una visión holística, desde la perspectiva de los participantes (informantes) del contexto de estudio. Por tanto, dicha información permite que se capten las percepciones y significados que los participantes atribuyen a la realidad donde viven mediante entrevistas, observaciones, e imágenes (fotografías y filmaciones). Más adelante, se realizan análisis de documentos (oficiales y personales) que informan y plasman de forma escrita la vida, la historia, las costumbres, la cultura de la realidad estudiada y que le proporcionan la comprensión sobre determinados comportamientos individuales y sociales acaecidos.

Finalmente, según Janesick (citado por Valles, 1997, en Dorio, Sabariego y Massof, 2009) en el tercer momento, durante la retirada del escenario, se llevan a cabo las tareas de análisis e interpretación a partir de la información proporcionada por los participantes. La interpretación y comprensión de la vida social surge a partir del análisis del significado que los participantes atribuyen a su entorno vital. Por tanto, “los datos en los que se basa la investigación cualitativa son datos descriptivos consistentes en percepciones, creencias y opiniones, que los participantes expresan a partir de sus experiencias y vivencias”. (p. 285).

Por todo lo anterior, en el presente capítulo se establece el marco metodológico que guiará la investigación. En primera instancia se hará la presentación del método, así como su justificación; posteriormente se describirá el procedimiento del estudio en el trabajo de campo, destacándose tres aspectos esenciales: 1) características y selección de los sujetos, 2) instrumentos para la recolección de datos, y 3) duración y descripción del trabajo de campo; más adelante encontraremos el proceso de análisis e interpretación de los datos; para cerrar con el tema de consideraciones finales para el desarrollo de la investigación.

#### **4.1 Investigación con enfoque cualitativo mixto (CUAL-cuan)**

Bisquerra (2009) asegura que una vez que se ha realizado la revisión de la literatura, se ha planteado el problema y se ha esbozado la elaboración del marco teórico, “se inicia otro momento especialmente difícil en el proceso de investigación, que es la selección del enfoque desde el que iniciar la investigación y del método más adecuado al problema que se pretende estudiar”. (p. 113).

De acuerdo con Hernández, et. al. (2014) los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación, los cuales “implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (p.534).

Sobre este tema, Creswell (2013) y Lieber y Weisner (2010) en Hernández, et. al. (2014) argumentan que “los métodos mixtos utilizan evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en las ciencias” (p. 534). Por tanto, de acuerdo don Hernández et. al. (2014) existen cuatro tipos de diseños para el método mixto: concurrentes, secuenciales, de conversión, y de integración. Para el presente estudio se adoptó el diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) porque en una primera etapa se recabaron y analizaron datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogieron y evaluaron datos cualitativos. En cuanto a la clasificación: se identifica el mixto puro (CUAL-CUAN), el cualitativo mixto (CUAL-cuan) y cuantitativo mixto (CUAN-cual). Por tanto, la presente investigación es de tipo cualitativo mixto (CUAL-cuan).

En su texto, Hernández et. al, (2014) registran una serie de razones sobre el uso de los métodos mixtos, afirmando que “el enfoque mixto ofrece varias ventajas para ser utilizado” (p. 537), como las siguientes: 1) Lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno, 2) Producir datos más “ricos” y variados. 3) Potenciar la creatividad teórica, 4) Apoyar con mayor validez las inferencias científicas, 5) Permitir una mayor “exploración y explotación” de los datos, 6) Posibilidad de tener mayor éxito al presentar resultados, 7) Desarrollar nuevas destrezas o competencias en materia de investigación.

Acerca del tema, Hernández et. al. (2014) afirman que “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). Asimismo, dichos autores argumentan que “el enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (p. 358).

Dorio, Sabariego y Massof (2009) argumentan que en las investigaciones cualitativas, “la aproximación a la realidad se lleva a cabo "desde dentro", junto con las personas implicadas y comprometidas en dichas realidades” (p. 275). Por su parte, Sandín (2003, p. 123) describe a la investigación cualitativa como aquella “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento.”

Al mismo tiempo, Dorio et. al. (2009) sostienen que este tipo de investigaciones es relevante el papel del propio investigador, puesto que tiene como función la interpretación, la comprensión o bien la transformación, a partir de las percepciones, creencias y significados proporcionados por los protagonistas. El investigador parte del marco de referencia que manifiestan las personas del escenario e informa de sus descubrimientos utilizando un lenguaje metafórico y conceptual.

Sobre el tema, Bartolomé (1992 en Dorio et. al., 2009, p. 281) encontraron que se identifican “dos principales orientaciones en la investigación cualitativa: la orientada a la comprensión del contexto de estudio, y la orientada a la transformación social y emancipación de las personas (cambio)”. El presente estudio se ubica en el tipo de

investigación cualitativa orientada a la comprensión, dado que tiene como objetivo describir e interpretar la realidad educativa desde dentro, tal y como lo afirman Dorio et. al. (2009).

Por consiguiente, el presente estudio estará fundamentado básicamente en la fenomenología, representada, entre otros, por Husserl y Schutz (en Dorio et. al, 2009) que señala al sujeto como productor de conocimiento que se construye a partir de lo que subjetivamente percibe. Prioriza el acercamiento del fenómeno a partir de la experiencia del sujeto, de la finalidad que le atribuye.

Por lo tanto, se pone de manifiesto la relación entre la fenomenología y el interaccionismo simbólico, una escuela de pensamiento derivada a partir de ella y que también ha contribuido al marco teórico de la investigación cualitativa orientada a la comprensión. Dorio et. al, (2009, p. 282) sostienen que “el interaccionismo simbólico pretende comprender la realidad a partir de las atribuciones de significado generados por la interacción social de las personas”; asimismo, afirman que el estudio de este conjunto de fenómenos “se lleva a cabo mediante diversos métodos de investigación, tales como la teoría fundamentada, la etnometodología, el método narrativo-biográfico, la etnografía, el estudio de casos, etc., siendo estos dos últimos los más utilizados en el campo educativo”. (Dorio et. al, 2009, p. 282). Por tanto, afirman que:

La investigación cualitativa refleja, describe e interpreta la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad, a partir del significado atribuido por las personas que la integran. Esto supone que el investigador debe convivir, aproximarse y relacionarse con estas personas”. (Dorio et. al, 2009, p.283).

El presente estudio toma como base el enfoque cualitativo, porque en palabras de Sabariego, Massot y Dorio (2009), en comparación con los métodos cuantitativos, los métodos cualitativos no manipulan ni "controlan", sino que “relatan hechos, y han demostrado ser efectivos para estudiar la vida de las personas, la historia, el comportamiento, el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales y las relaciones de interacción”. (p. 293).

## 4.2 El método de estudio de caso

Según Martínez (2006) “el método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (p. 167). Al mismo tiempo, asegura que “es una estrategia metodológica de investigación científica, útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos.” (p. 189).

Latorre et al. (1996, citados por Sandín, 2003) aseguran que el estudio de casos “constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa” (p. 174).

Por su parte, Rodríguez et. al. (1996, citados por Sandín, 2003), afirman que el estudio de casos “implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio” (p. 174).

Sabariego, Massot y Dorio (2009) argumentan que el estudio de casos es un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales, por lo tanto “implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas” (p. 309).

Bartolomé (1992, en Sabariego et al, 2009) asegura que:

Desde esta perspectiva, el estudio de casos sigue una vía metodológica común a la etnografía y, de hecho, suele utilizar estrategias etnográficas para el estudio de escenarios igualmente comunes (por ejemplo el aula). Quizás el rasgo diferenciador respecto al método etnográfico estriba en su uso peculiar: la finalidad tradicional del estudio de casos es conocer cómo funcionan todas las partes del caso para generar hipótesis, aventurándose a alcanzar niveles

explicativos de supuestas relaciones causales descubiertas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado. (p. 310)

Para algunos autores (Wolcott, 1992; Rodríguez, Gil y García, 1996 en Sabariego et al, 2009 el estudio de casos “no es una opción metodológica con entidad propia sino que constituye una estrategia de diseño de la investigación que permite seleccionar el objeto/sujeto del estudio y el escenario real que se constituye en fuente de información”. (p. 310). Sobre el tema Sabariego et. al. (2009) proporcionan datos interesantes integrados en el siguiente párrafo:

Desde su consideración en tanto que método de investigación, Sandín (2003) recoge ejemplos del uso del estudio de casos en trabajos de investigación sobre el pensamiento del profesor, como el de García (1987), acerca de las creencias de un docente sobre la evaluación, y el de Sánchez (1989) para conocer las opiniones de dos estudiantes de la Escuela Universitaria de Magisterio sobre las prácticas a lo largo de su trayectoria académica. En el ámbito de la formación del profesorado, Barquín Ruiz (1999; citado por Sandín, 2003) también señala algunos trabajos sobre la interacción docente a través del estudio de casos (Bonafé, 1987; Blanco, 1991; Rodríguez, 1990; Salinas, 1987; San Martín, 1985); y Muñoz y Muñoz (2001) también ejemplifican la viabilidad del estudio de casos para evaluar un programa de intervención con una familia en dificultad para el desarrollo de sus habilidades parentales, dentro del ámbito de la educación social y animación sociocultural. (p. 310).

Con respecto a la definición, objetivos y características del método de estudio de casos, Sabariego et al, 2009, describen lo siguiente:

El estudio de casos es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa. Para Yin (1989) el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detalladas de unidades sociales o entidades educativas únicas. Y para Stake (1998) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas. (pp.310-311).

Por su parte Muñoz y Muñoz (200, en Sabariego et. al., 2009, p.311), aseguran que la particularidad más característica de ese método “es el estudio intensivo y profundo de un/os caso/s o una situación con cierta intensidad, entendido éste como un "sistema acotado" por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce”. Para ser más concreto, argumentan Sabariego et. al. (2009):

Llamamos casos a aquellas situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés en investigación. Así, por ejemplo en educación, un aula puede considerarse un caso, igual que una determinada forma de intervenir del profesorado, un programa de enseñanza, un alumno autista, la comunidad educativa de un centro con sus creencias, prácticas o interacciones, una subcultura (la sala de profesores), una organización (la Asociación de Madres y Padres del centro) y cualquier aspecto de la existencia humana. (p. 311).

Por su parte, Muñoz y Servan, (2001, en Sabariego et. al. 2009) aseguran que en virtud de esta definición, es necesario precisar que el estudio de casos puede incluir tanto estudios de un solo caso como de múltiples casos (según sea una o varias las unidades de análisis) “pero su propósito fundamental es comprender la particularidad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo” (p. 311).

Por su parte Yin (1989, en Sabariego et al, (2009) distingue tres tipos de objetivos diferentes que orientan los estudios de casos:

El exploratorio, cuyos resultados pueden ser usados como base para formular preguntas de investigación más precisas o hipótesis que puedan ser probadas; el descriptivo, que intenta describir lo que sucede en un caso particular; y el explicativo, que facilita la interpretación de las estrategias y procesos que aparecen en un evento o fenómeno específico. (p. 312).

Desde el punto de vista metodológico, Pérez Serrano (1994, en Sabariego et. al. 2009) señala las siguientes características del estudio de caso: es particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. De acuerdo al autor, es “particularista por que se caracteriza por un

enfoque claramente idiográfico, orientado a comprender profundamente la realidad singular; un individuo, un grupo, una institución social, o una comunidad”. (p. 312).

Sobre estas características, Sabariego et. al. (2009) argumentan que es descriptivo porque como producto final de un estudio de casos se obtiene una rica descripción de un individuo o evento de tipo cualitativo. Es heurístico porque ilumina la comprensión del lector sobre el caso: puede descubrirle nuevos significados, ampliar su experiencia o bien confirmar lo que ya sabe. Es inductivo porque la mayoría de los estudios de casos se basan en el razonamiento inductivo para generar hipótesis y descubrir relaciones y conceptos a partir del examen minucioso del sistema donde tiene lugar el caso objeto de estudio. Las observaciones detalladas del estudio del caso permiten estudiar múltiples y variados aspectos, examinarlos en relación con los otros, y a la vez verlos dentro de su ambiente.

Por tanto, la mayor riqueza de este método radica según Sabariego et. al. (2009) en “la comprensión fundamental que ofrece de la complejidad de un caso singular, de su estructura, de los procesos y de su actividad en circunstancias concretas” (p. 313). Por lo tanto, los estudios de casos pueden clasificarse según diferentes criterios. De acuerdo con Stake (1998, en Sabariego et. al. 2009) atendiendo al objetivo fundamental que persiguen, “identifica tres modalidades: estudio intrínseco de casos, instrumental de casos y estudio colectivo de casos”. (p. 314). Los siguientes párrafos describen las características de las tres modalidades anteriores:

El estudio- intrínseco de casos tiene el propósito básico de alcanzar una mayor comprensión del caso en sí mismo. Interesa intrínsecamente y queremos aprender sobre él en particular. No se persigue generar ninguna teoría ni generalizar los datos. El producto final es un informe de carácter básicamente descriptivo. Por ejemplo, un caso intrínseco puede darse cuando un profesor llama a un asesor o investigador externo para resolver un problema del aula.

El estudio instrumental de casos se propone analizar para obtener una mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico (por lo tanto, el caso concreto es secundario). El caso es un instrumento para conseguir otros fines indagatorios. Se puede dar cuando el investigador selecciona

intencionalmente un caso porque busca un objetivo más allá del mismo. Por ejemplo para ilustrar un problema, una temática o un argumento.

En el estudio colectivo de casos el interés se centra en indagar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio intensivo de varios casos. El investigador elige varios casos de forma que ilustren situaciones extremas de un contexto objeto de estudio. De ese modo, al maximizar sus diferencias, se hace que afloren las dimensiones del problema de forma clara. Este tipo de selección se denomina múltiple: se trata de buscar casos lo más - diferentes posible en las dimensiones de análisis que, al menos en un primer momento, se consideran potencialmente relevantes. (p. 314).

Por su parte Merriam (1988, citado por Pérez Serrano, 1994, en Sabariego, et. al. 2009) “agrupa los estudios de casos en educación en tres tipologías diferentes según la naturaleza del informe final: descriptivo, interpretativo y evaluativo”. (p. 314). Las características de la tipología se pueden identificar en los siguientes párrafos:

El estudio de casos descriptivo presenta un informe detallado del caso eminentemente descriptivo, sin fundamentación teórica ni hipótesis previas. Aporta información básica generalmente sobre programas y prácticas innovadoras.

El estudio de casos interpretativo aporta descripciones densas y ricas con el propósito de interpretar y teorizar sobre el caso. El modelo de análisis es inductivo para desarrollar categorías conceptuales que ilustren, ratifiquen o desafíen presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de la información. (pp. 314-315).

Por su parte, el estudio de casos evaluativo, además de describir y explicar, se orienta a la formulación de juicios de valor que constituyan la base para tomar decisiones. “Son muy útiles para la evaluación educativa, para explicar vínculos causales, para describir el contexto real donde se realiza una intervención y explicar determinadas situaciones donde esta intervención no ha alcanzado los resultados claros” (Muñoz y Muñoz, 2001, en Sabariego, et. al. 2009, p. 315).

#### 4.2.1 Selección de sujetos

El procedimiento de selección de los sujetos para la recolección de los datos en la investigación cualitativa se realiza posterior a la inmersión en el contexto. Hernández et. al. (2014) argumentan que “las primeras acciones para elegir la muestra ocurren desde el planteamiento mismo y cuando seleccionamos el contexto en el cual esperamos encontrar los casos que nos interesan” (p. 384).

Por lo anterior, al determinar que la investigación se realizaría en el B.I.N.E. los sujetos de estudio inicialmente eran los docentes con altos puntajes en la evaluación del desempeño docente; pero, posteriormente se contempló la posibilidad de incorporar a docentes con puntajes bajos para realizar una comparación en los resultados.

En la investigación cualitativa, de acuerdo con Hernández, et. al. (2014) “es necesario reflexionar sobre cuál es la estrategia de muestreo para lograr los objetivos de investigación, tomando en cuenta criterios de rigor, estratégicos, éticos y pragmáticos” (p. 384). Sobre este tema, varios autores entre los que encontramos a Miles, Huberman y -Saldaña (2013); Koesber y McMichael (2008); Battaglia (2008) y Esterberg (2002) en Hernández et. al. (2014, p. 384) aseguran que por lo general son tres los factores que intervienen para “determinar” o sugerir el número de casos:

1. Capacidad operativa de recolección y análisis (el número de casos que podemos manejar de manera realista y de acuerdo con los recursos que tenemos)
2. El entendimiento del fenómeno (el número de casos que nos permiten responder a las preguntas de investigación).
3. La naturaleza del fenómeno en análisis (si los casos o unidades son frecuentes y accesibles o no, si recolectar la información correspondiente lleva poco o mucho tiempo).

Según varios autores entre los que encontramos a Ragin (2013), Saumure y Given (2008) y Palys (2008), en Hernández, et. al. (2014, p. 386) en la investigación cualitativa los “tipos de muestra que suelen utilizarse son las no probabilísticas o dirigidas, también se les

conoce como guiadas por uno o varios propósitos, pues la elección de los elementos depende de razones relacionadas con las características de la investigación”.

Para la presente investigación se utiliza la muestra de casos tipo cuyo objetivo, de acuerdo con Hernández et. al. (2014) es la riqueza, profundidad y calidad de la información; conjuntamente con la muestra orientada a la investigación cualitativa, denominada muestras homogéneas, en éstas las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares, Su propósito es centrarse en el tema a investigar (p. 388).

El procedimiento seguido para obtener la información con referencia a los resultados de evaluación docente, fue mediante un oficio, entregado a la administración de la escuela con fecha 12 de octubre de 2017 solicitando de al menos tres docentes con resultado satisfactorio y tres con deficiente de cada Programa Educativo (ver anexo 2). El total de docentes registrados como muestra inicial fue de seis por cada programa educativo.

Para atender los intereses de la investigación y tomando como referencia a Hernández et. al. (2014) quienes argumentan que en las investigaciones con el método de estudio de casos, el tamaño de la muestra recomendable es de seis a diez. Por ello, se determina incluir en la investigación a diez docentes que obtuvieron resultado satisfactorio y a diez docentes con resultado deficiente (ver tabla 8).

Posteriormente, se diseña un oficio con fecha 30 de octubre de 2017 dirigido al Director General del BINE, solicitando su apoyo para aplicar la encuesta (ver anexo 3). Al mismo tiempo se obtiene la información de los docentes y se procede a contactarlos vía correo electrónico institucional, solicitando su amable participación en el estudio (ver anexo 4). Más adelante se dialoga con ellos, tomando nota de los maestros que mostraban disposición de participar en el estudio, quedando al final un total de veinte, diez con resultado satisfactorio y diez con resultado deficiente, como se puede apreciar en la tabla 8.

**Tabla 8. Docentes informantes**

No.	Satisfactorios			Deficientes		
	Clave	Sexo	Seudónimo	Clave	Sexo	Seudónimo
1	I-1-D*	F	María	I-1-S**	M	Rigoberto
2	I-2-D	F	Olivia	I-2-S	F	Paulina
3	I-3-D	M	Alberto	I-3-S	F	Lucía
4	I-4-D	M	Pedro	I-4-S	F	Dolores
5	I-5-D	F	Graciela	I-5-S	F	Tania
6	I-6-D	M	Víctor	I-6-S	F	Lucero
7	I-7-D	F	Ivonne	I-7-S	F	Adelina
8	I-8-D	M	Dionisio	I-8-S	F	Lucrecia
9	I-9-D	F	Verónica	I-9-S	F	Iris
10	I-10-D	M	Roque	I-10-S	F	Elena

Nota: \*I-1-D = Informante uno deficiente, \*\*I-1-S= Informante uno satisfactorio, etc.

**Tabla 9. Estudiantes informantes**

No.	Clave	Sexo	Seudónimo	Estudiantes	Clave	Sexo	Seudónimo	Estudiantes
1	I-1-D	F	María*	29	I-1-S	M	Rigoberto**	27
2	I-2-D	F	Olivia	16	I-2-S	F	Paulina	24
3	I-3-D	M	Alberto	24	I-3-S	F	Lucía	24
4	I-4-D	M	Pedro	34	I-4-S	F	Dolores	31
5	I-5-D	F	Graciela	16	I-5-S	F	Tania	33
6	I-6-D	M	Víctor	18	I-6-S	F	Lucero	35
7	I-7-D	F	Ivonne	29	I-7-S	F	Adelina	14
8	I-8-D	M	Dionisio	27	I-8-S	F	Lucrecia	20
9	I-9-D	F	Verónica	27	I-9-S	F	Iris	13
10	I-10-D	M	Roque	10	I-10-S	F	Elena	29
Total				230	Total			250

Nota: \*María evaluada por 29 estudiantes, \*\*Rigoberto evaluado por 27 estudiantes, etc.

Algo importante a destacar es que muchos maestros mostraban disposición para responder la encuesta, pero al explicarles que también se aplicaría un instrumento a los estudiantes para valorar su desempeño, fue cuando disminuyó el número de informantes; en

primera instancia por la negativa de algunos docentes y en otra, porque algunos directivos no otorgaron las facilidades para aplicar la encuesta con los estudiantes y la pauta de la investigación es que cada docente informante debería ser valorado por sus alumnos. Es decir, cada docente encuestado fue evaluado por el grupo al que actualmente le impartía clase, casi por terminar el período “A” ciclo escolar 2017-2018. Participando un total de 480 estudiantes de diferentes semestres.

### **4.3 Instrumentos para la recolección de datos**

Para la recolección de los datos se diseñaron dos cuestionarios, uno para docentes y otro para estudiantes.

#### **4.3.1 Cuestionario para docentes**

El procedimiento seguido para el diseño del cuestionario de docentes fue la realización de un primer ejercicio, el cual integraba 44 reactivos, con los siguientes aspectos: el título preliminar del instrumento fue “Cuestionario pilotaje para docentes”, una breve exposición solicitando la participación de los informantes. El contenido se estructuró por cuatro apartados: a) Datos generales, solicitando información del docente informante (nueve reactivos); b) Formación profesional, incorporando la preparación profesional de los docentes participantes (un reactivo); c) Desempeño docente, estableciendo premisas sobre el desempeño de los profesores (32 reactivos), y d) Características del profesor, en este apartado se registraron preguntas abiertas para conocer la opinión de los docentes (dos reactivos).

Con respecto al rubro “C” desempeño docente, que incluye 32 reactivos se integraron trece indicadores: 1) Preparación profesional, dos reactivos; 2) Planificación, dos reactivos; 3) Técnicas introductorias, cuatro reactivos; 4) Dominio de la asignatura, tres reactivos; 5) Relación con los alumnos, tres reactivos; 6) Ambientes de aprendizaje, tres reactivos; 7) Secuencia de contenidos, dos reactivos; 8) Proceso enseñanza aprendizaje, dos reactivos; 9) Habilidades interpersonales, dos reactivos; 10) Capacidades para usar las TIC, dos reactivos; 11) Método de enseñanza, tres reactivos; 12) Evaluación, tres reactivos; y 13) Satisfacción.

Cabe destacar que en el rubro de desempeño docente se utilizan reactivos con escala tipo Likert (ver anexo 5).

El pilotaje del instrumento se llevó a cabo en el mes de octubre de 2017 con 20 docentes de dos Instituciones de Educación Superior (estudiantes de los posgrados de UPAEP y docentes del BINE), a la par del pilotaje, se procedió a obtener la validación por expertos. Tres académicos de reconocido prestigio realizaron revisiones precisas para mejorar el instrumento.

Posteriormente, se determina reducir el número de reactivos en el instrumento quedando finalmente con 34, los cuales se describen a continuación: Título: Cuestionario; a) Datos generales, siete reactivos; b) Formación profesional, un reactivo en cuadro; c) Desempeño docente, veinticinco reactivos con escala tipo Likert y una pregunta abierta (ver anexo 6). En el mes de noviembre de 2017 se repite el pilotaje con otros 20 docentes del BINE y posteriormente se realiza la validación con el paquete estadístico SPSS, obteniéndose un Alfa de Cronbach de .9521, como puede observarse en la tabla 10.

**Tabla. 10 Estadística de confiabilidad:  
alfa de Cronbach**

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Número de elementos
947	.951	25

Después del pilotaje, se determina aplicar el instrumento ya validado con los veinte docentes informantes. El periodo de aplicación se realizó de 01 de diciembre de 2017 al 31 de enero de 2018. El procedimiento seguido consistió en solicitar un espacio de trabajo con los docentes en estudio pidiendo la autorización con los directores de los Programas Educativos. El tiempo de aplicación de la encuesta fue de aproximadamente 30 minutos.

### **4.3.2 Cuestionario para estudiantes**

El cuestionario para los estudiantes integra 29 reactivos y se diseñó a partir del instrumento validado para los docentes, es decir tomando como base la estructura de cada una de las preguntas del cuestionario de los profesores. Estando conformado por dos rubros: a) Datos generales, que incluye sexo, semestre y programa educativo; y b) Evaluación del desempeño docente, con un espacio destinado a registrar el nombre del docente y la asignatura que impartía; al mismo tiempo, dicho rubro está conformado por 25 reactivos con escala tipo Likert y una pregunta abierta (ver anexo 7).

Para aplicar los cuestionarios a los alumnos, se solicitó el apoyo de la Dirección General del BINE y con cada uno de los Directores de los Programas Educativos. La mayoría de las autoridades otorgaron las facilidades. El periodo de aplicación de la encuesta fue de enero a febrero de 2018. El cuestionario de alumnos ya no fue validado con el paquete SPSS, dado que mantenía la esencia del cuestionario para docentes. No obstante, se aplicó un pilotaje con alumnos del BINE y también fue valorado por tres expertos en el diseño de instrumentos, dos académicos del BINE y uno de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla.

## V. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El método de estudio de casos que se utilizó en la investigación, permitió un diseño flexible para capturar y analizar los datos (Yin, 2011, en Hernández, et. al. 2014); Hernández et. al. (2014) afirman que en los estudios de caso es recomendable agregar diversas técnicas para recabar información, inclusive encuestas. Por lo anterior, se determinó utilizar la técnica de la encuesta y como herramienta un cuestionario, aplicado a docentes y estudiantes.

Por tanto, a la pregunta ¿qué es un caso?, en el texto de Hernández et. al. encontramos que un caso puede ser una organización (institución de educación), es decir debe cumplir con la condición de considerarse sistémica y holística. Al mismo tiempo, dichos autores nos sugieren que el análisis de los datos se realiza de acuerdo al tipo de datos e información recolectada. Por tanto, recomiendan realizar el reporte de caso, utilizando narraciones y descripciones; así como tablas, figuras y material de apoyo.

De acuerdo con Hernández et. al. (2014) “los buenos reportes cualitativos están colmados de maravillosas lecciones de vida” (p. 508). Al mismo tiempo, afirman que en los reportes cualitativos se debe fundamentar las estrategias que se usaron para la recolección de datos y la forma de analizarlos e interpretarlos por el investigador. Por tanto, argumentan que “en los reportes además de descriptores y significados deben incluirse fragmento de contenido o testimonios (unidades de análisis) expresadas por los participantes de cada categoría y tema emergente” (p. 510)

Al mismo tiempo, Hernández et. al. (2014, p. 510) aseguran que “en la interpretación de resultados y la discusión: se revisan los resultados más importantes y se incluyen los puntos de vista y las reflexiones de los participantes y del investigador respecto al significado de los datos”. Al mismo tiempo se afirma que “las descripciones y narraciones utilizan un lenguaje vívido, fresco y natural. El estilo es más personal”. (p. 525). Por tanto, se insiste que “tres aspectos son importantes en la presentación de los resultados por medio del reporte: la narrativa, el soporte de las categorías (con ejemplos) y los elementos gráficos” (p. 526).

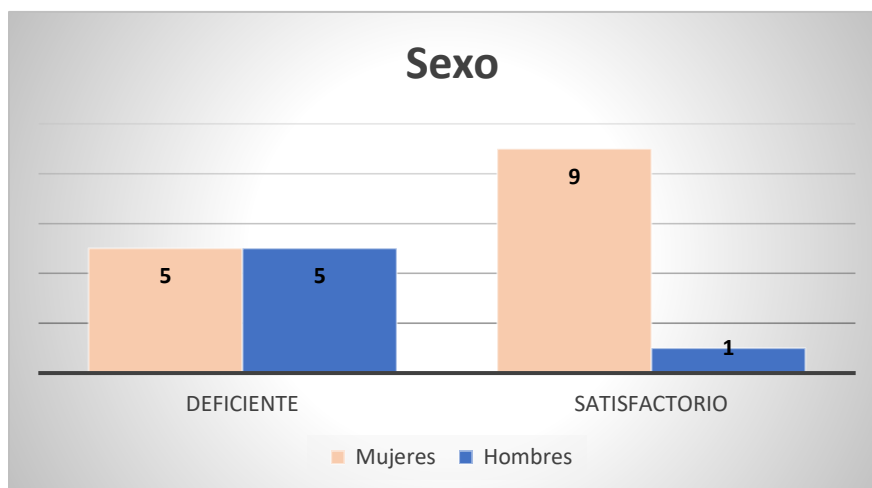
Por lo tanto, la presentación y discusión de los resultados se realizará a partir de la descripción y el análisis de los datos generales de los informantes (docentes y estudiantes), posteriormente, se realizará el análisis de los resultados a partir de tres dimensiones: personal, disciplinar y didáctica, desde la mirada de los dos grupos de informantes: 20 docentes y 480 estudiantes.

## 5.1 Datos generales de los informantes

Esta descripción abordará el sexo, la edad, el programa educativo en donde se desempeña, el tipo de nombramiento, los años de antigüedad en el BINE y los años de experiencia en la docencia de los profesores; asimismo, se describirá el sexo, el semestre que cursa y el programa educativo de los estudiantes participantes en la investigación.

### 5.1.1 Datos generales: docentes

**Gráfica 1. Datos generales de los docentes. Sexo.**

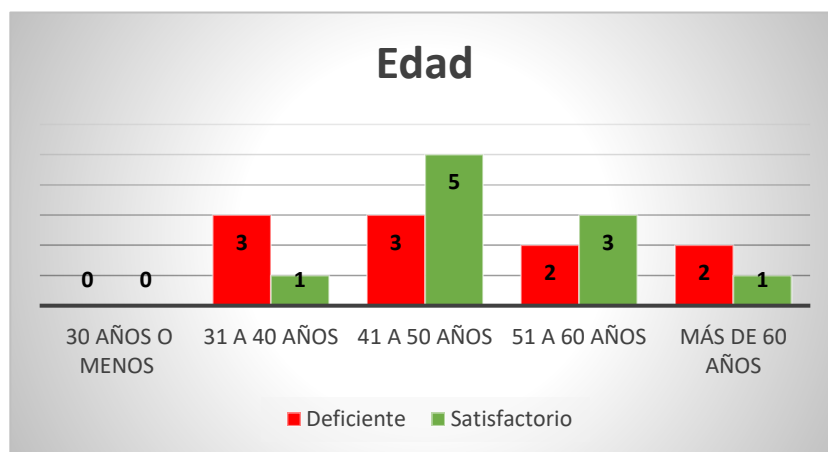


Fuente: Elaboración propia.

En el BINE existe un predominio en los resultados satisfactorios por parte de las mujeres. Un dato que da sustento a la anterior afirmación es el listado “Docentes mejor evaluados en el semestre B ciclo escolar 2016-2017” (Ver anexo 8), en donde se puede apreciar que de 30 docentes, 24 son mujeres y solo 6 hombres. Este dato, corrobora los

listados proporcionados por la comisión de evaluación institucional para la presente investigación, en los cuales predominaban las mujeres. Por ello, se puede comprender que se hayan elegido a 9 mujeres en el rubro de satisfactorio y solo un hombre. Mientras que el indicador de deficiente, el porcentaje es a la par.

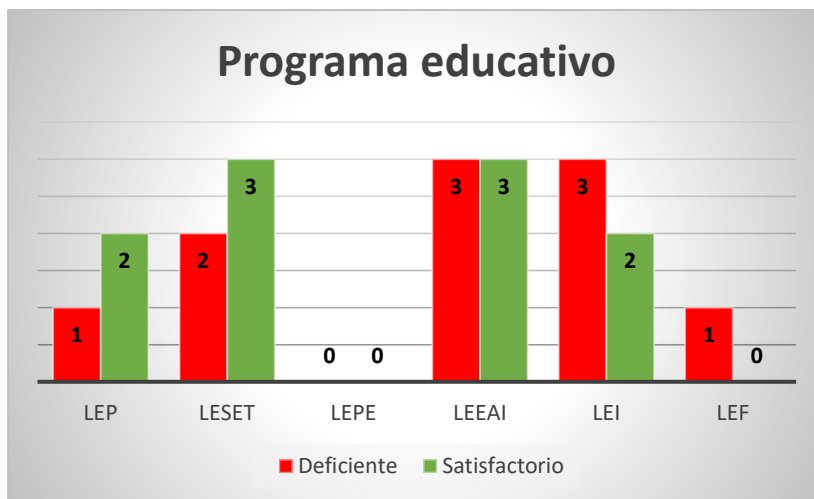
**Gráfica 2. Datos generales de los docentes. Edad.**



Fuente: Elaboración propia

El indicador de edad es muy interesante de analizar en la gráfica de arriba, puesto que de los 31 a 40 años, lo que predominan son los resultados deficientes de tres contra uno, que se puede comprender por la inexperiencia docente o novatez; no obstante de los 41 a los 50 años se nota incremento en los resultados satisfactorios, con profesores que presentarían ya experiencia por la edad y todavía un vigor por la práctica docente, misma que va disminuyendo de los 51 a 60 años y en el rubro de más de 60 años.

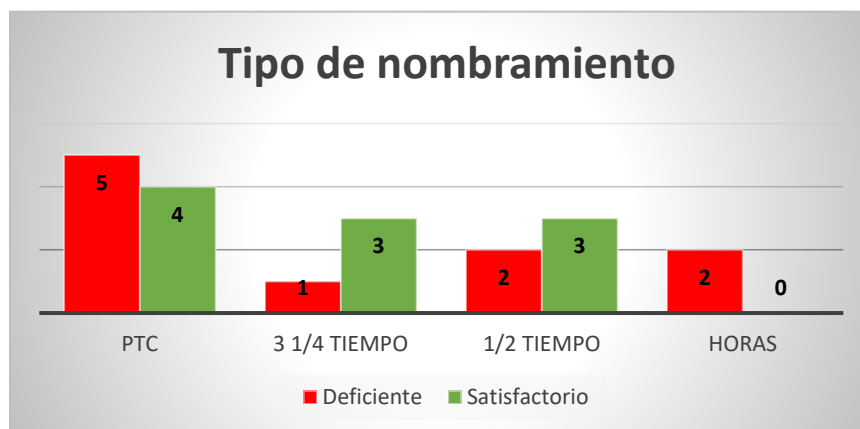
**Gráfica 3. Datos generales de los docentes. Programa educativo donde laboran**



Fuente: Elaboración propia

En un primer momento, para la realización del estudio se tenía considerada la participación de seis docentes (tres con resultado deficiente y tres con satisfactorio), es decir una muestra total de 36 informantes, pero debido a que algunos docentes se encontraban disfrutando de año sabático, beca comisión por estudios de posgrado o en algunos casos no existieron las condiciones para lograr la participación de los docentes en el estudio, fue que la muestra quedó solo con 20 docentes, que fueron los que estuvieron de acuerdo en participar en la investigación.

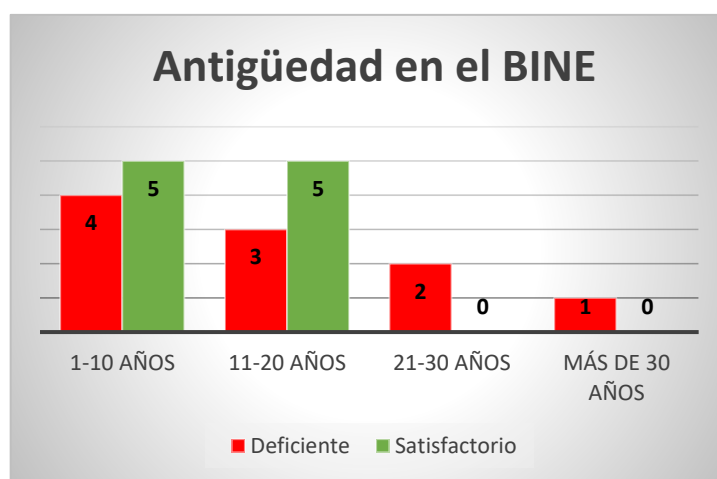
**Datos generales de los docentes. Tipo de nombramiento.**



Fuente: Elaboración propia

Con respecto al tipo de contratación, de los diez docentes con resultado deficiente, cinco son profesores de tiempo completo, lo cual llama la atención, debido a que con estas prestaciones, los docentes pueden dedicar la mayor parte de su tiempo a preparar las clases. Al contrario, se comprendería que existan dos profesores con resultado deficiente que ostenten horas, dado que pueden tener responsabilidades laborales en otra institución. En el rubro satisfactorio, los resultados están repartidos en medio tiempo, tres cuartos de tiempo y tiempo completo, existiendo un ligero predominio en este último.

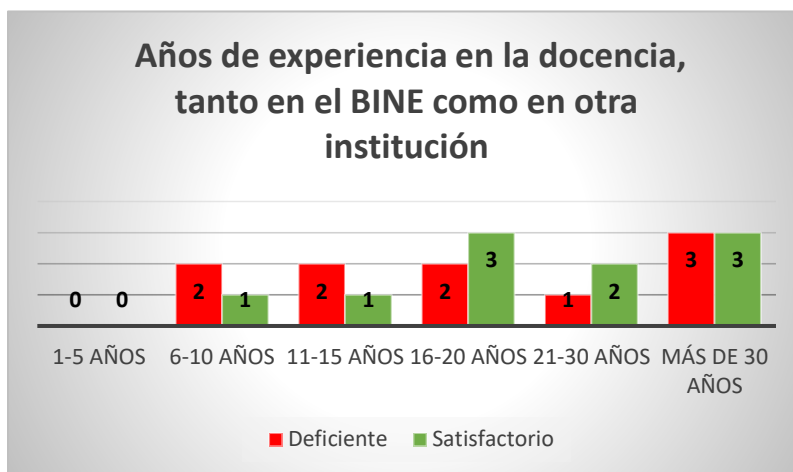
**Gráfica 5. Datos generales de los docentes. Antigüedad en el BINE**



Fuente: Elaboración propia

Llama la atención que cinco de los diez docentes con resultado satisfactorio se encuentren en un período de antigüedad en el BINE de 1 a 10 años, es decir tendría muy poco tiempo de haberse incorporado. Lo mismo que con cuatro informantes en el resultado de deficiente. Por otro lado, los tres casos de docentes del bloque deficiente de 21 a 30 y más de 30 años se pudiera comprender por la posible pronta jubilación. El bloque de docentes con resultado satisfactorio en el rango de 11 a 20 años es comprensible debido a que combinan experiencia con vigor.

**Gráfica 6. Datos generales de los docentes. Experiencia docente**



Fuente: Elaboración propia

Es notorio que un buen porcentaje de docentes del bloque satisfactorio ostentan de por lo menos 16 años de experiencia y hasta más de 30 años. Caso contrario del bloque deficiente en donde cuatro de ellos se ubican en el rango de 6 a 15 años de experiencia, cuyos resultados se pudieran comprender por la inexperiencia o novatez en el servicio docente.

**Gráfica 7. Otras actividades**



Fuente: Elaboración propia

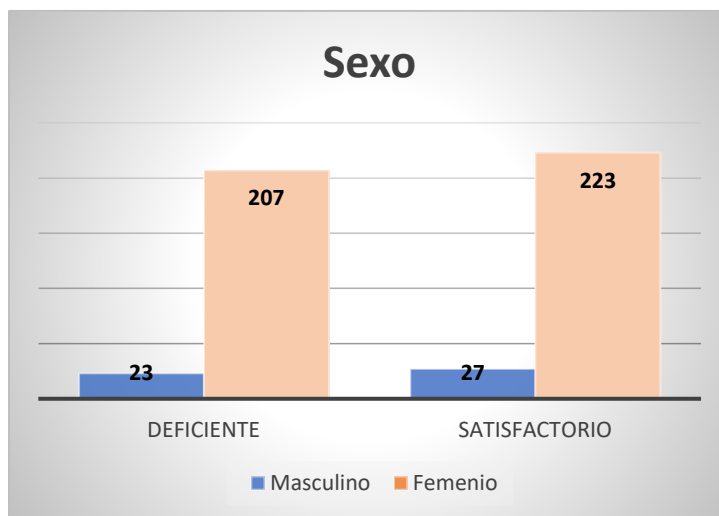
Sobre la pregunta de si realizan otra actividad profesional, el resultado es equitativo, no se percibe que sea factor el que los docentes tuvieran actividades complementarias que pudieran distraer su desempeño docente o en su defecto sería a la par. Puesto que siete

docentes de cada bloque (satisfactorio/deficiente) no realizan actividades complementarias y tres de ellos en cada caso si realizan otro tipo de actividad profesional.

### 5.3.2 Datos generales: estudiantes

En esta sección se describirán los datos generales de los 480 estudiantes que evaluaron el desempeño de los 20 docentes en estudio. La descripción inicial abarca el sexo, semestre y programa educativo.

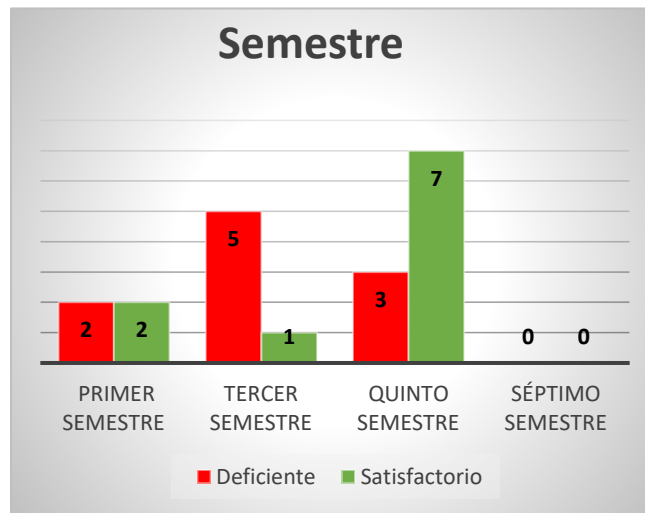
**Gráfica 8. Datos generales de los estudiantes. Sexo.**



Fuente: Elaboración propia.

En tres de las seis licenciaturas del BINE (Inicial, Especial y Preescolar) el total de alumnos es del sexo femenino. Por lo anterior, los resultados de la gráfica se pueden explicar, dado que se aplicó la encuesta a 6 grupos de especial y a 5 grupos de inicial en donde todas las estudiantes informantes eran mujeres.

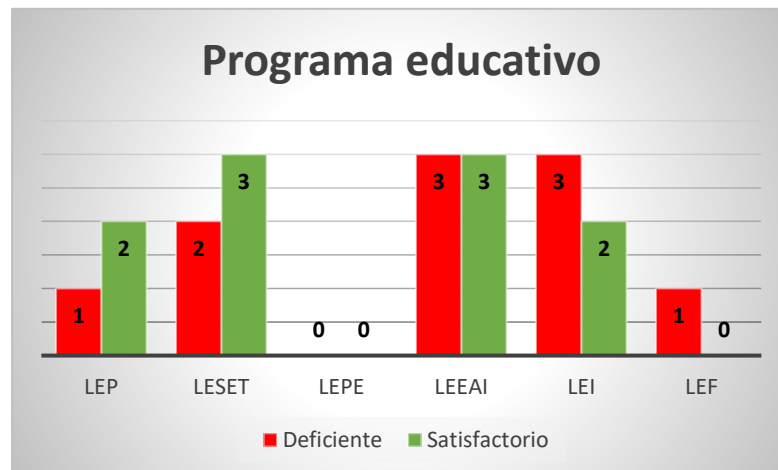
**Gráfica 9. Datos generales de los estudiantes. Semestre que cursan.**



Fuente: Elaboración propia

En la investigación participaron veinte grupos, que fueron los correspondientes a los profesores encuestados. En total fueron diez grupos de sexto semestre, siete grupos evaluaron a docentes satisfactorios y tres a profesores deficientes; participaron también seis grupos de tercer semestre, un grupo evaluó a un docente satisfactorio y cinco a docentes deficientes; también cuatro grupos de primer semestre, dos evaluaron a docentes satisfactorios y dos a deficientes. De los grupos de séptimo semestre no participó ningún alumno.

**Gráfica 10. Datos generales de los estudiantes. Licenciatura que cursan**



Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos participantes en la investigación fueron de cinco licenciaturas del BINE, programas en donde existieron las condiciones para aplicar la encuesta: Seis grupos de la LEEAI, cinco de la LEI y la LESET, tres grupos de la LEP y un grupo de la LEF. En total fueron 480 alumnos.

## 5.2 Dimensión disciplinar

En la tabla 11 se presentan las unidades de análisis correspondientes a la dimensión disciplinar: preparación profesional, dominio de la asignatura y capacidad para usar las TIC. Al mismo tiempo, se registran los reactivos de cada una de las unidades de análisis para evaluar el desempeño de los profesores desde la mirada de los propios docentes y de los estudiantes.

**Tabla 11. Dimensión disciplinar**

Unidad de análisis	Autoevaluación del desempeño docente	Evaluación del desempeño docente
	Reactivos contestados por docentes	Reactivos contestados por estudiantes
Preparación profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mi formación inicial ha contribuido para desempeñarme eficazmente en el ejercicio docente.</li> <li>▪ Mi formación continua (maestría, doctorado y/o especialización) ha sido factor importante para desempeñarme satisfactoriamente en la docencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La formación inicial del profesor (licenciatura) contribuye para su desempeño eficaz en el ejercicio docente.</li> <li>▪ La formación continua (maestría, doctorado, y/o especialización) del profesor ha sido factor para su desempeño en la docencia.</li> </ul>
Dominio de la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tengo habilidades y el dominio de mi asignatura para explicar con claridad los temas.</li> <li>▪ Me enfoco a que los alumnos comprendan los temas, respondiendo con exactitud a sus preguntas.</li> <li>▪ Generalmente formulo preguntas claras, comprensibles y ajustadas al alumno y al momento de la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tiene habilidades y domina la asignatura, explica con claridad los temas.</li> <li>▪ Se enfoca a que los alumnos comprendan los temas, respondiendo con exactitud a sus preguntas.</li> <li>▪ Generalmente formula preguntas claras, comprensibles y ajustadas al alumno y al momento de la clase.</li> </ul>
Capacidad para usar las TIC	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuento con las habilidades para utilizar las TIC en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuenta con las habilidades para utilizar las TIC en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El uso que hago de las nuevas tecnologías fomenta la participación, la interactividad y la cooperación entre los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El uso que hace de las nuevas tecnologías fomenta la participación, la interactividad y la cooperación entre los alumnos.</li> </ul>
--	---	---

**Gráfica 11. Formación profesional**



Fuente: Elaboración propia

El nivel de preparación profesional de los profesores es determinante para la obtención de resultados satisfactorios en la evaluación del desempeño, puesto que tal y como se observa en la gráfica ocho cuentan con maestría, uno con doctorado y otro más con especialidad; mientras que en el rubro de resultado deficiente se perciben tres casos de docentes que solo ostentan la licenciatura.

La descripción de la formación profesional de los docentes informantes que se ubican en el rubro satisfactorio, se destaca que cuentan con formación inicial, de posgrado y de especialización como se puede observar en la tabla 12. De los diez docentes encuestados, solo uno no proporcionó información sobre su formación inicial. De los cuales siete tienen una formación estrechamente vinculada con la educación y dos en áreas ligeramente afines (Comunicación y Biología).

De los nueve docentes, tres egresaron de la Normal Superior del Estado, dos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), dos de Universidades Privadas (IBERO y Mesoamericana), uno de Escuela Normal Privada (Colegio Puebla) y uno de la Universidad Pública (BUAP).

De los diez informantes, todos tienen estudios concluidos de maestría. Uno de ellos no proporcionó información sobre en qué se formó en el posgrado. De los nueve restantes, ocho tienen estrecha relación con la educación y solo un caso con ligera vinculación (Biomedicina molecular). De los diez informantes, ocho están titulados de maestría, de uno se desconoce y solo un caso no.

Con respecto al Doctorado, de los diez informantes satisfactorios, tres tienen estudios concluidos. Los tres casos tienen estrecha vinculación con la educación, dos se encuentran en la pasantía y solo uno está titulado. Finalmente, en la especialización encontramos un caso.

**Tabla 12. Estudios profesionales de los docentes con resultado satisfactorio**

No.	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Especialidad
1	En Educación (UPN). Titulado.	En Desarrollo Educativo. (UNIPUEBLA). Titulado.	En Educación (Atlantic International University). No titulado.	No
2	En Educación Preescolar (Colegio Puebla). Titulada	Ciencias de la Educación (IEU) Titulada	No	No
3	En Comunicación. (IBERO-Puebla). Titulada.	En Educación Humanista (IBERO-Puebla). No titulada	No	No
4	En Biología (BUAP). Titulada.	En Biomedicina molecular (CINVESTAV-IPN). Titulada.	No	No
5	En educación especial con especialidad en problemas de aprendizaje. (Universidad Mesoamericana). Titulada.	En Ciencias de la Educación. (Instituto de Estudios Universitarios). Titulada.	En Educación. (Instituto de Estudios Universitarios). Titulada.	En problemas de aprendizaje. (Universidad Mesoamericana)

6	No proporcionó información.	(IBERO)	No	No
7	En Educación Primaria/Español. (Enrique Benítez/Normal Superior),	En Docencia (IMEP). Titulada.	Género y derecho. (IUP). No titulada.	No
8	En Educación media en el área de Español (Normal Superior del Estado). Titulada.	En Lectoescritura para la Educación Básica (IBERO-Puebla). Titulada.	No	No
9	En Educación Básica (UPN-211)	Educación (Formación docente en el ámbito regional) Titulada	No	No
10	En Psicología Educativa. (Normal Superior del Estado de Puebla). Titulada.	En Pedagogía (UPAEP). Titulada.	No	No

Con respecto al bloque de docentes informantes ubicados en el rubro deficiente, solo uno no proporcionó información con respecto a su formación inicial. De los nueve restantes, cuatro son egresados de Escuelas Normales y cinco de la Universidad, (dos de la Universidad Pública UAM, BUAP, dos de la Universidad Privada Lasalle Benavente, y uno de la Universidad Pedagógica Nacional). Un caso que llama la atención es que un docente respondió no estar titulado en el nivel licenciatura

Nueve de los informantes tienen estudios concluidos de maestría, siete de ellos están titulados: 2 (UPAEP), 1 (IMEP), 1 (Universidad Lasalle Benavente), 1 (IEU), 1 (Ibero-Puebla), y 1 (Escuela de Posgrado) y dos no: 1 (BINE) y 1 (UPN). Con respecto a la

formación de doctorado, encontramos un solo caso de estudios concluidos. Finalmente, con especialización está un solo caso.

**Tabla 13. Estudios profesionales de los docentes con resultado deficiente**

No.	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Especialidad
1	En Educación Física. (BINE). Titulada.	En Educación con Especialidad en Docencia. IMEP. Titulada.	No	No
2	En Psicopedagogía. (Universidad Lasalle Benavente). Titulada.	En Educación Superior. (Universidad Lasalle Benavente). Titulada.	No	No
3	En Sociología (UAM-Xochimilco). Titulado.	En Docencia Universitaria. (IBERO-Puebla). Titulado.	No	En Habilidades del Pensamiento. (Universidad Madero). No titulada.
4	No proporcionó información.	En Ciencias de la Educación. (IEU). Titulado.	No	No
5	En Educación especial en el área de deficiencia mental (Normal de Especialización). Titulada.	En Educación Básica. (UPN). No titulada.	No	No
6	En Ciencias Sociales. (Colegio Benavente). Titulado.	En Gestión de Instituciones Educativas (BINE). No titulado.	No	No
7	En Matemáticas (Normal Superior del Estado). Titulada.	En Tecnología. (UPAEP). Titulada.	No	En matemáticas. (ENSEP). Titulada.
8	En Biología. (Normal Superior del Estado). No titulado.	No	No	No

9	Administración Educativa (UPN-211 Puebla). Titulada.	En Docencia Universitaria. (Escuela de Posgrado en Educación Integral). Titulada.	No	No
10	En Contaduría Pública (BUAP). Titulado.	En Pedagogía (UPAEP). Titulado.	En Educación. (Universidad Tolteca). No Titulado.	No

**Gráfica 12. Dimensión disciplinar**



### 5.2.1 Preparación profesional

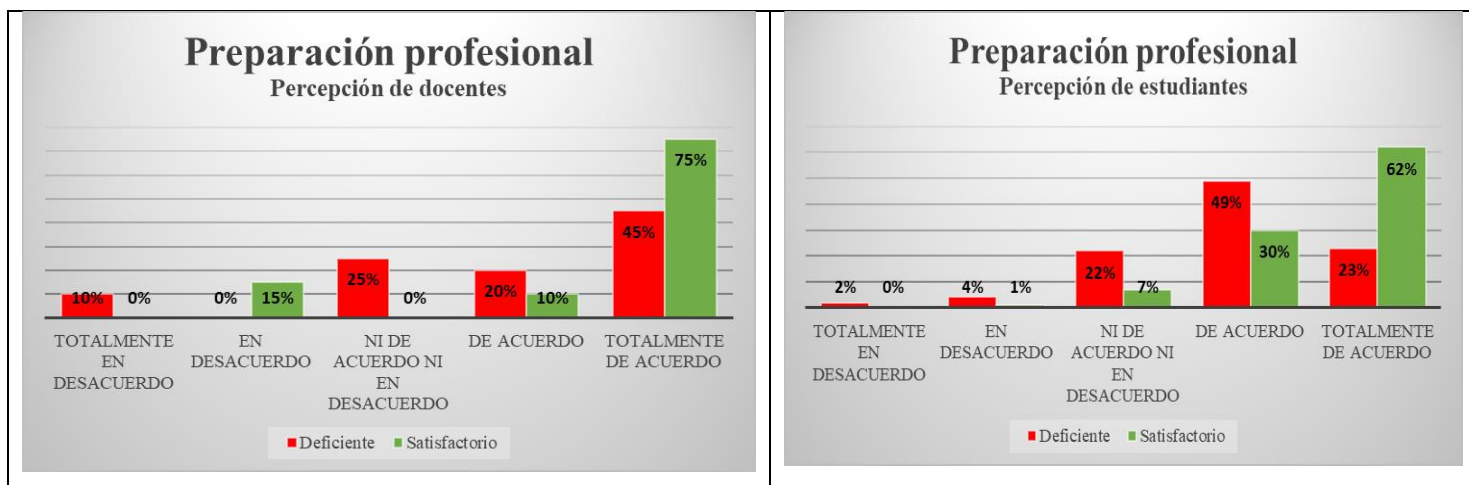
La formación inicial y continua es factor determinante para ejercer la docencia especialmente en el rubro de los profesores con resultado satisfactorio, puesto que desde la mirada de los estudiantes alcanzan un 89% que está de acuerdo; mientras que el rubro de los deficientes, se logra un porcentaje de 78%.

Por lo tanto, es relevante destacar que de los diez docentes con resultado satisfactorio, todos cuentan con maestría y uno además con doctorado. Otro aspecto a destacar es que para la formación inicial (Educación, Educación Preescolar, Educación Especial, Educación media en el área de Español, Educación Primaria, Educación Básica y Psicología Educativa), siete casos están estrechamente vinculados con la educación: así como en maestría, donde se identificó que ocho tienen vinculación con el campo de la educación (Desarrollo educativo, Educación Humanista, Ciencias de la Educación, Docencia, Lectoescritura, Educación y Pedagogía). Se destaca el caso de las dos docentes que afirman que su formación inicial no es factor para su desempeño en la docencia, esto debido a su formación inicial (Biología y Comunicación) y el mismo caso de una docente que destaca que aún con maestría no ha sido factor para su desempeño docente; no obstante, de encontrarse en el bloque de los profesores con resultado satisfactorio.

Mientras que en el bloque de los docentes con resultado deficiente se identifican tres casos en donde solo cuentan con licenciatura. Por otro lado, existe un porcentaje considerable del 25% de estudiantes encuestados que se encuentran indecisos acerca de si la formación continua de los profesores es factor para su desempeño docente.

Al mismo tiempo, sobre la formación inicial se presentan dos casos notorios a resaltar, en uno de ellos, un docente no proporciona información sobre la licenciatura que cursó y en otro caso, se aprecia que un profesor cuenta solo con licenciatura no titulado. Solo se identifica un caso en la formación inicial que no está vinculado con la educación, es el docente que ostenta la licenciatura en Contaduría Pública; por otra parte, en formación continua, en los nueve casos de docentes que tienen estudios concluidos de maestría, todos están vinculados con la educación, aunque tres de ellos no están titulados; de este bloque solo un docente tiene estudios concluidos de doctorado, pero no está titulado.

**Gráfica 13. Comparativo de la unidad de análisis preparación profesional**



Las gráficas evidencian una balanza favorable al rubro de docentes satisfactorios, desde ambas miradas (docentes y estudiantes). Desde la percepción de los docentes existe un 85% que considera estar de acuerdo en que su preparación profesional es factor para el ejercicio docente. Asimismo, desde la mirada de los estudiantes, el porcentaje alcanza un 92%. Es de llamar la atención el porcentaje de 15% de docentes satisfactorios y 10% en deficientes que están en desacuerdo con respecto a que su preparación los faculta para un buen ejercicio docente. Los resultados en los docentes deficientes desde ambas miradas manifiestan un porcentaje casi igual (25% mirada de docente y 22% mirada de estudiantes) con respecto a un estado de indecisión sobre si la formación profesional en docentes deficientes les dotó para su desempeño en la docencia.

Cabe destacar que en este indicador se integran dos reactivos, uno referente a formación inicial y otro a formación continua (ver anexo 11). En el rubro satisfactorio es de llamar la atención que por un lado sean siete docentes (es decir el 70%) que acepten que su formación inicial ha sido factor para ejercer en la docencia, dato que es normal; por otro lado, existen dos casos satisfactorios que no están de acuerdo y esto correspondería a que no fueron formados para desempeñarse en la docencia.

Los docentes informantes en el rubro de satisfactorio continúan con la afirmación natural acerca de que la formación continua es factor para el desempeño docente, no es el mismo caso para los docentes con resultado deficiente, los cuales tienen un rango más diversificado.

Llama la atención un caso satisfactorio que considera que tal formación no es factor para su desempeño (ver anexo 11), pudiéndose percibir que la formación en maestría no fue en referencia a la docencia.

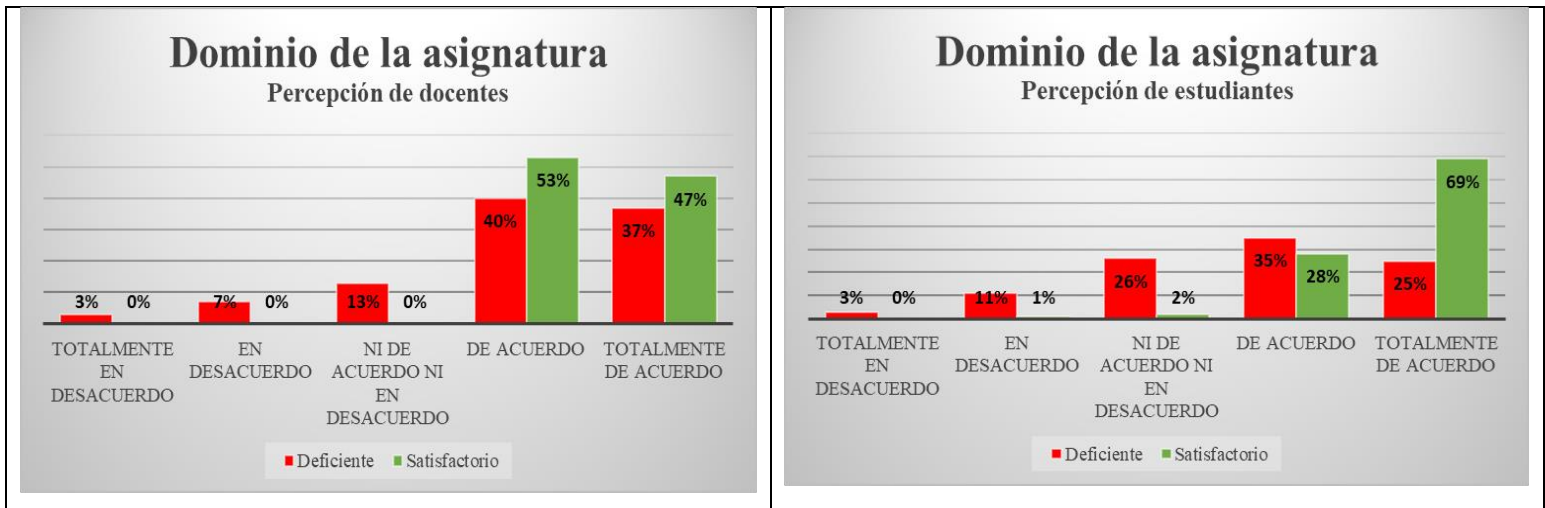
Un buen porcentaje de estudiantes están de acuerdo que la formación inicial de los profesores satisfactorios contribuye a su desempeño y un porcentaje menor para los deficientes. (Ver anexo 12). También se identifica que los alumnos manifiestan indecisión para un buen porcentaje de deficientes y menor para satisfactorios. Finalmente, existe un porcentaje, aunque menor en ambos bloques (satisfactorio/deficiente) pero significativo, en desacuerdo, denotando que los estudiantes consideran que la formación profesional inicial de los docentes no es suficiente para un buen desempeño.

La percepción de los estudiantes ante la afirmación de que la formación en posgrado y/o especialización la consideran factor para el desempeño en la docencia es mejor para los profesores del bloque satisfactorio primeramente, en un segundo momento aparecen los profesores del bloque deficiente. (Ver anexo 12). También es notorio, el considerable porcentaje de estudiantes indecisos y finalmente un pequeño porcentaje en desacuerdo en ambos bloques, el porcentaje, aunque bajo, significativo

### **5.2.2 Dominio de la asignatura**

Es evidente que los profesores del bloque satisfactorio tienen buena percepción de sí mismos en los tres reactivos integrados en el presente indicador: en el dominio de los temas de la clase, en la explicación, en resolver dudas y en la formulación de preguntas. (Ver anexo 11). Dichas percepciones coinciden con las de los estudiantes manifestando un alto porcentaje a favor de tales docentes. (Ver anexo 12). En contraste, los docentes con resultados deficiente muestran una menor percepción positiva en comparación del otro bloque de profesores. (Ver anexo 11). Por su parte, los estudiantes comparten dicha apreciación principalmente en la falta de habilidades para explicar los temas, en la resolución de dudas y en la formulación de preguntas (Ver anexo 12).

**Gráfica 14. Comparativo dominio de la asignatura**



La gráfica expone una balanza favorable para los docentes del bloque satisfactorio, es evidente que desde la percepción de los propios docentes alcanzan el 100% de apreciación favorable acerca del dominio de la asignatura; mientras que desde la mirada de los estudiantes, los docentes satisfactorios obtienen un gratificante porcentaje de 97%. Por su parte, los profesores del bloque deficiente logran porcentajes menores en el dominio de la asignatura, pero notorios en el rubro de indecisión, desde ambas miradas (13% profesores y 26% estudiantes), mientras que los porcentajes que están en desacuerdo con respecto al dominio de la asignatura por parte de los profesores del bloque deficiente alcanzan un porcentaje del 10% desde la percepción de los propios docentes y de 14% desde la mirada de los estudiantes.

Los docentes del bloque satisfactorio tienen buena percepción de sus habilidades para explicar los temas y también para responder puntualmente a las preguntas de los estudiantes a su cargo. Por otro lado, en el bloque de deficientes se observa un caso indeciso y otro que no cumple con tal afirmación. (Ver anexo 11). El indicador es uno de los más favorables para el bloque de docentes satisfactorios, la percepción de los estudiantes es clara dado que sumando los rangos cuatro y cinco, el porcentaje (98%) es muy elevado. No obstante, el uno por ciento en la indecisión y el uno por ciento en el desacuerdo nos invita a reflexionar sobre el tema. En el caso de los docentes del bloque deficiente, se nota que el porcentaje es menor

en comparación del otro, pero aun así es alto, existiendo un considerable porcentaje en la indecisión y también en el desacuerdo.

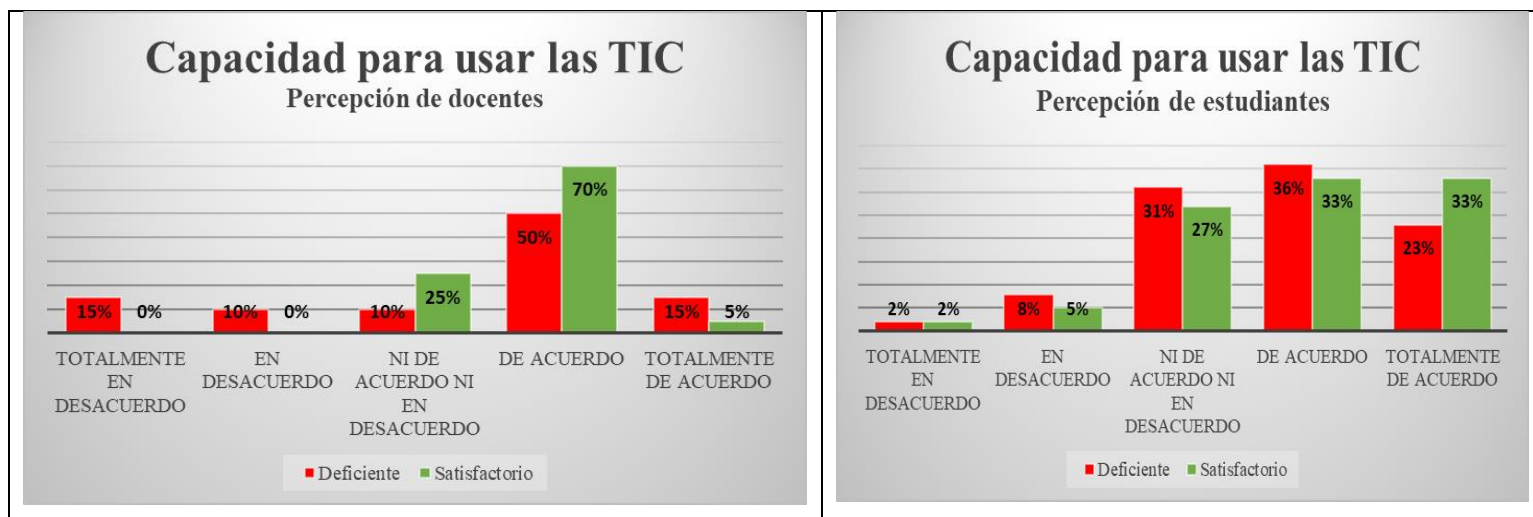
En estos reactivos también la balanza es favorable al bloque satisfactorio; por tanto, los docentes de este grupo explican y responden a las preguntas de sus alumnos con exactitud. Existiendo un porcentaje mínimo en la indecisión y otro en el desacuerdo. Por otra parte, en el bloque deficiente el porcentaje más alto se dirige hacia lo favorable, aunque es de llamar la atención el amplio porcentaje en la indecisión y un considerable porcentaje en el desacuerdo.

Los docentes satisfactorios tienen una percepción altamente aceptable por los estudiantes, es decir se proyectan como profesores que preguntan claramente y en el momento apropiado. (Ver anexo 12). Solo existe un bajo porcentaje de alumnos en la indecisión. Por otro lado, en el bloque deficiente existe un porcentaje menor de aceptación y un nivel de indecisos alto, finalmente el porcentaje en desacuerdo es considerable.

### **5.2.3 Capacidad para usar las TIC**

La percepción de los docentes del bloque satisfactorio es que cuentan con las habilidades para el uso de las TIC, y en un porcentaje considerable para que este uso fomenta la participación y la cooperación del estudiantado. Al mismo tiempo, desde el bloque deficiente, existen casos de docentes que no utilizan las TIC para el logro de los aprendizajes. Ahora bien, desde la mirada de los estudiantes se percibe un porcentaje alto en la indecisión en ambos bloques (satisfactorios y deficientes) e incluso una ligera paridad en los aspectos de acuerdo y desacuerdo.

**Gráfica 15. Comparativo capacidad para usar las TIC**



Esta unidad de análisis nos proporciona información valiosa para la reflexión. Desde ambas miradas existe similitud en los resultados de indecisión (profesores 25% y estudiantes 27%) para el bloque de docentes satisfactorios. El porcentaje de 75% de los docentes satisfactorios también es digno de destacar, no obstante, que existe un porcentaje de 7% de estudiantes que están en desacuerdo en que los docentes satisfactorios tengan capacidades para el uso de las TIC. Por otra parte, desde el bloque deficiente, se nota un porcentaje de 31% en la indecisión y un porcentaje de 10% que están en desacuerdo sobre la capacidad de los docentes para el uso de las TIC.

En las gráficas (ver anexo 11 y 12) se observa que el uso de las TIC entre los docentes de la escuela normal representaría un área de oportunidad para el establecimiento de proyectos de capacitación. Lo anterior, porque se identificó que existe un bloque de profesores que están de acuerdo en su uso, pero no al cien por ciento. Al mismo tiempo, existen dos casos de docentes del bloque satisfactorio y otro del bloque de deficientes que se encuentran en el rango de la indecisión. (Ver anexo 11).

La tendencia en el uso de las TIC por los profesores para fomentar la participación de los estudiantes se muestra compleja; por un lado, observamos un porcentaje considerable de profesores del bloque satisfactorio con una percepción positiva; sin embargo, existen tres casos que están en la indecisión. Por otro lado, en el bloque de docentes con resultado

deficiente existen un mayor número que no logra utilizar las TIC para la interactividad entre estudiantes.

En los reactivos que conforman esta unidad de análisis, existe equilibrio entre docentes satisfactorio y deficientes, solo se identifica una ligera inclinación hacia el bloque satisfactorio (ver anexo 11). Llama la atención el porcentaje de totalmente en desacuerdo o en desacuerdo hacia los profesores satisfactorios, dado que sumado es similar al grupo de profesores deficientes, esto nos llevaría a la conclusión que el uso de las TIC no es factor determinante, ni en la evaluación del desempeño, ni en el proceso de adquisición de aprendizajes en el aula, o al menos al cien por ciento.

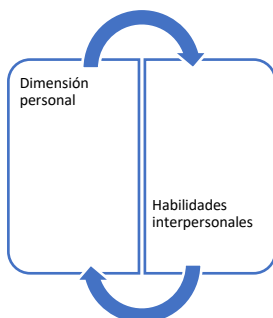
### 5.3 Dimensión personal

La tabla 14 incorpora una unidad de análisis: habilidades interpersonales, además de integrar los correspondientes reactivos para evaluar el desempeño de los profesores desde la mirada de los propios docentes y de los estudiantes.

**Tabla 14. Dimensión personal**

Unidad de análisis	Autoevaluación del desempeño docente	Evaluación del desempeño docente
	Reactivos contestados por docentes	Reactivos contestados por estudiantes
Habilidades interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Muestro disposición ante la consulta de los alumnos dentro y fuera de la clase.</li> <li>▪ Dispongo de habilidades interpersonales para tratar los conflictos y darles solución.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Muestra disposición ante la consulta de los alumnos dentro y fuera de la clase.</li> <li>▪ Dispone de habilidades interpersonales para tratar conflictos y darles solución.</li> </ul>

**Gráfica 16. Dimensión personal**

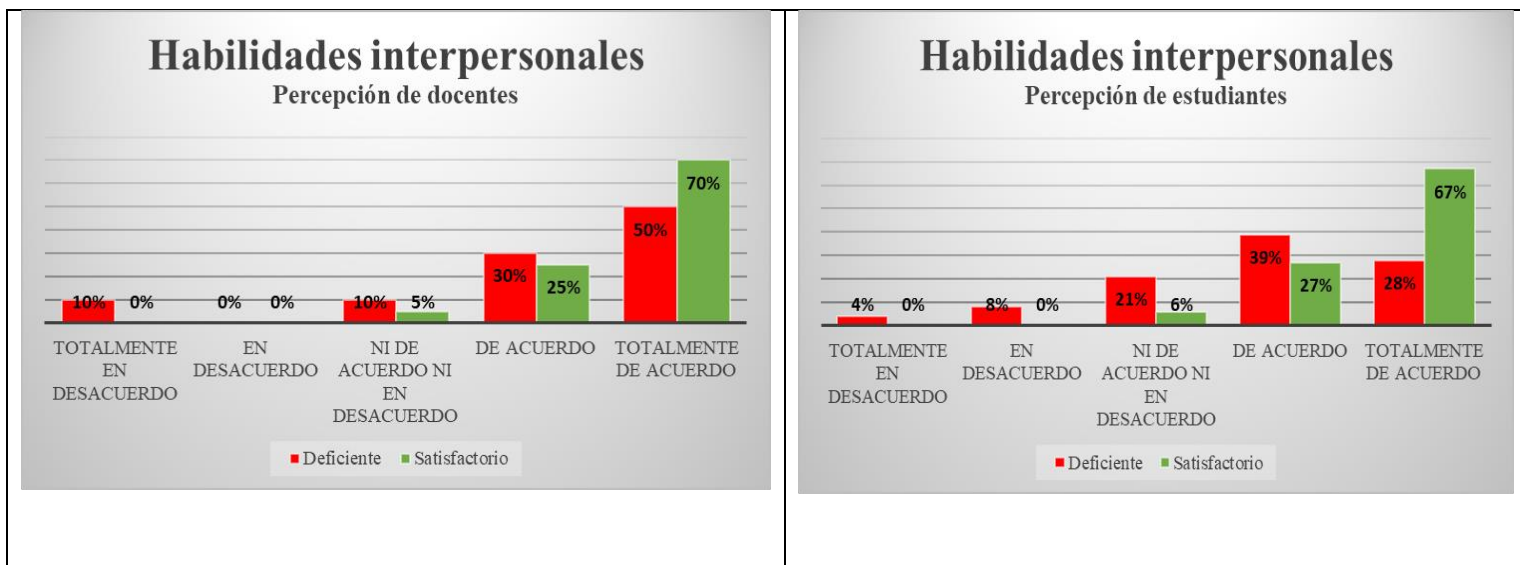


### 5.3.1 Habilidades interpersonales

En referencia a este aspecto, desde la mirada de los docentes existe una paridad, dado que uno de cada bloque se encuentra en la indecisión y los restantes están de acuerdo que disponen de habilidades interpersonales para relacionarse con sus alumnos. (Ver anexo 11). Desde la mirada de los estudiantes los resultados demuestran que la balanza se inclina hacia los docentes del bloque satisfactorio, dado que en el bloque de docentes con resultado deficiente se observa un considerable porcentaje en la indecisión y otro en el desacuerdo. (Ver anexo 12).

Los estudiantes manifiestan una percepción positiva hacia los docentes del bloque satisfactorio, en comparación de los docentes del bloque deficiente en donde se percibe un considerable porcentaje que valora que los profesores presentan falta de disposición para atender las dudas de los alumnos dentro y fuera de la clase. (Ver anexo 12). Por su parte, los docentes con evaluaciones satisfactorias se destacan ampliamente en comparación del otro bloque de maestros. Al mismo tiempo se observan un caso en indeciso y dos casos de profesores del bloque deficiente, que no muestran disposición para la consulta.

**Gráfica 17. Comparativo habilidades interpersonales**



De acuerdo a lo que se observa en la gráfica los docentes satisfactorios se perciben a sí mismos con habilidades interpersonales, dado que alcanzan un porcentaje de 95% en el acuerdo y solo un 5% en la indecisión; mientras que los estudiantes comparten esta opinión al sumar un 94% de acuerdo y un 6% en la indecisión. Por su parte, en el bloque deficiente, los resultados evidencian un porcentaje favorable menor, pero si un grado notable en la indecisión (docentes 10%, estudiantes 21%) y en el desacuerdo (docentes 10%, estudiantes 12%).

Por tanto, se concluye que la disposición a la consulta de los alumnos es un factor determinante entre los docentes del BINE que obtienen resultados satisfactorios, la balanza positiva es más que evidente. Por otra parte, desde el bloque de docentes con resultado deficiente, se observa un caso indeciso y otro que considera no estar disponible a la consulta de sus alumnos. (Ver anexo 11).

Este rasgo presenta el mayor porcentaje de igualdad en los resultados. Por ello, es importante destacarlo porque los docentes de ambos bloques se identifican con habilidades interpersonales para el tratamiento de conflictos. Solo dos de ellos se muestran indecisos, pero son uno de cada subgrupo. (Ver anexo 11).

La percepción de los estudiantes acerca de la disposición de los docentes satisfactorios para atender dudas de los alumnos es un factor determinante, así lo manifiesta el resultado de la encuesta, ya que el puntaje es muy alto. Solo un porcentaje muy bajo de alumnos se colocan en la indecisión. Por otra parte, el porcentaje de los docentes del bloque deficiente es menor en comparación del otro grupo. Al mismo tiempo, el porcentaje de alumnos en la indecisión es considerable. También se muestra un porcentaje en desacuerdo digno de analizar.

#### **5.4 Dimensión didáctica**

La tabla 15 contempla cinco unidades de análisis para el estudio: planificación, técnicas introductorias, ambiente de aprendizaje, secuencia de contenidos, proceso enseñanza

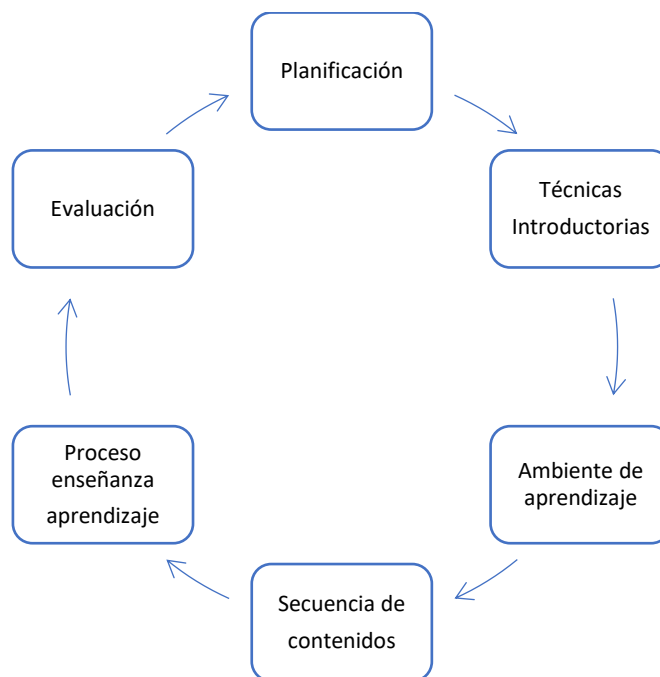
aprendizaje y evaluación, con los correspondientes reactivos para evaluar el desempeño de los profesores desde la mirada de los propios docentes y de los estudiantes.

**Tabla 15. Dimensión didáctica**

Unidad de análisis	Autoevaluación del desempeño docente	Evaluación del desempeño docente
	Reactivos contestados por docentes	Reactivos contestados por estudiantes
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tengo habilidades para diseñar planeaciones privilegiando el aprendizaje centrado en el estudiante.</li> <li>▪ En la planeación del curso incorporo las nuevas tecnologías para lograr mayores aprendizajes en mis alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tiene habilidades para diseñar planeaciones privilegiando el aprendizaje centrado en el estudiante.</li> <li>▪ En la planeación del curso incorpora las nuevas tecnologías para lograr mayores aprendizajes en sus alumnos.</li> </ul>
Técnicas introductorias	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En cada sesión de clase expreso el objetivo a alcanzar por los alumnos.</li> <li>▪ Inicio la clase recuperando aprendizajes previos y experiencias anteriores.</li> <li>▪ El tema principal de la clase es presentado de un modo claro, sugestivo e interesante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En cada sesión de clase el profesor expresa el objetivo a alcanzar por los alumnos.</li> <li>▪ Inicia la clase recuperando aprendizajes previos y experiencias anteriores.</li> <li>▪ El tema principal de la clase es presentado de un modo claro, sugestivo e interesante.</li> </ul>
Secuencia de contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructuro el trabajo sobre criterios de orden lógico y de análisis a través de una consecución de acciones que culminen en una experiencia de aprendizaje.</li> <li>• Generalmente coinciden los contenidos de la clase con lo registrado en la planeación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura el trabajo sobre criterios de orden lógico y análisis a través de una consecución de acciones que culminen en una experiencia de aprendizaje.</li> <li>• Generalmente coinciden los contenidos de la clase con lo registrado en la planeación.</li> </ul>
Proceso enseñanza - aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico la consolidación de conceptos e ideas fundamentales, antes de pasar a un episodio nuevo de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica la consolidación de conceptos e ideas fundamentales, antes de pasar a un episodio nuevo de aprendizaje.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Provoco que el estudiante construya aprendizajes significativos, creando un ambiente de aprendizaje accesible y con un sentido de autoconfianza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Provoca que el estudiante construya aprendizajes significativos, creando un ambiente de aprendizaje accesible y con un sentido de autoconfianza.</li> </ul>
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evalúo los aprendizajes de acuerdo a los objetivos establecidos en la planificación.</li> <li>• Informo a los estudiantes la forma de evaluar, fijando las tareas, los productos que se deben elaborar, el tipo de evaluación que se va a utilizar, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evalúa los aprendizajes de acuerdo a los objetivos establecidos en la planificación.</li> <li>• Informa a los estudiantes la forma de evaluar, fijando las tareas, los productos que se deben elaborar, el tipo de evaluación que se va a utilizar, etc.</li> </ul>

**Gráfica 18. Dimensión didáctica**

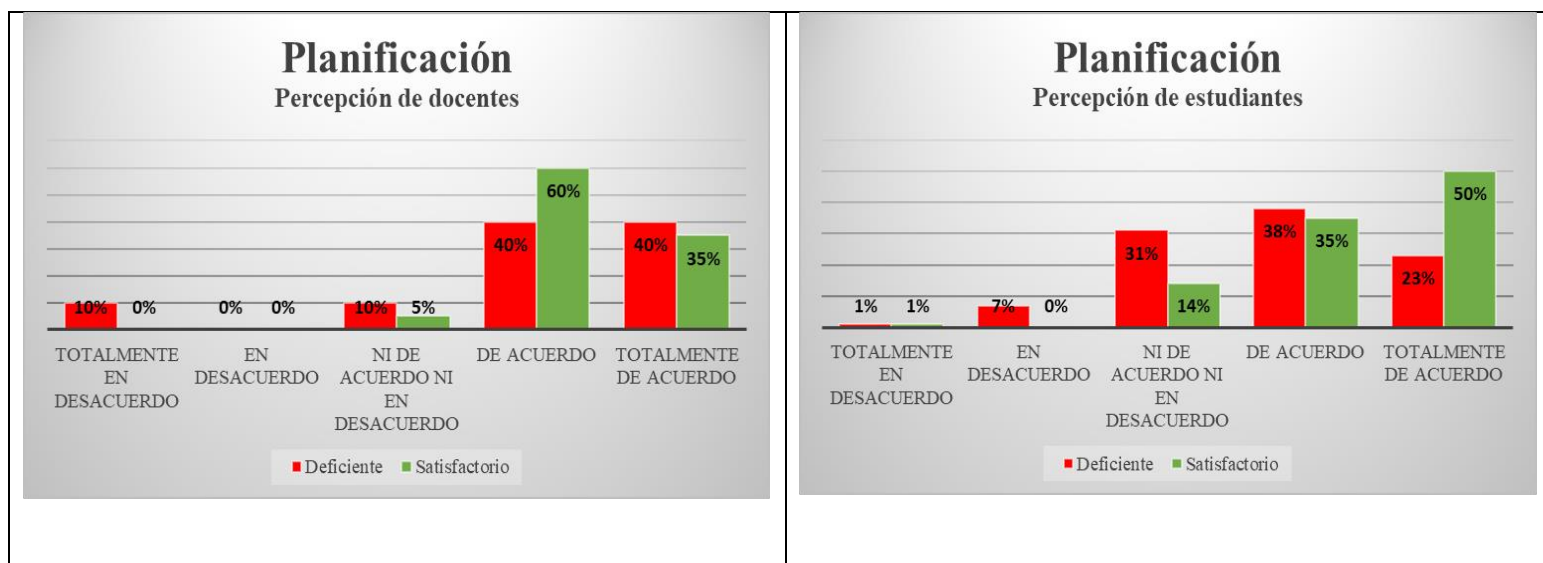


### 5.4.1 Planificación

Este rubro se clasifica en dos partes, en uno se destaca la habilidad de los docentes para planear y en otro la capacidad para incorporar las TIC en la planeación. Con respecto a la habilidad para planear, en ambas percepciones (docentes y estudiantes) coinciden en que los docentes del bloque satisfactorio manifiestan un mayor dominio. Seis (60%) de los docentes encuestados de este bloque opinan estar totalmente de acuerdo para planear privilegiando el aprendizaje en los estudiantes (ver anexo 11); por otra parte, en el caso de los estudiantes coincide que 60% de ellos manifiestan lo mismo (ver anexo 12). En este primer aspecto, llama la atención que 20% de los estudiantes se encuentren indecisos y 8% en desacuerdo. Lo que supondría un aspecto a atender dentro de la administración escolar.

Con respecto a la incorporación de las TIC en la planeación para lograr aprendizajes en los estudiantes, la percepción de los docentes del bloque satisfactorio es positiva estando todos de acuerdo; por su parte en el bloque deficiente, un caso se encuentra indeciso y otro se percibe un nulo dominio de las TIC para incorporarlas en la planeación. (Ver anexo 11). La percepción de los estudiantes, coincide con la de los docentes en el rubro deficiente con un 8% que consideran que no incorporan las TIC, 29% se ubican en indeciso, mientras que la más alta con 39% son los que están de acuerdo que los docentes con resultado satisfactorio integran las TIC para la adquisición de los aprendizajes. (Ver anexo 12).

**Gráfica 19. Comparativo planificación**



Con respecto a la unidad de análisis de planificación, los resultados denotan que son los docentes del bloque satisfactorio quienes obtienen mejores porcentajes, desde la mirada de los propios docentes, alcanzan un 95% de profesores que están de acuerdo que la planificación la realizan de forma adecuada. Al mismo tiempo, desde la mirada de los estudiantes, se evidencia un porcentaje de 85% que está de acuerdo. Por otro lado, desde el rubro de los docentes del bloque deficiente, los resultados son más bajos, (61% de los estudiantes y 80% de los docentes están de acuerdo), y es evidente que el resto se ubica principalmente en la indecisión (31% en estudiantes y 10% en docentes), además en el desacuerdo (8% en estudiantes y 10% en profesores).

#### **5.4.2 Técnicas introductorias**

Es notoria la percepción positiva que tienen los docentes con resultado satisfactorio sobre los reactivos en el uso de técnicas para introducir al alumno a la clase (ver anexo 11); al mismo tiempo los estudiantes coinciden en las apreciaciones positivas o en un mayor porcentaje que en el caso de los docentes con resultado deficiente (ver anexo 12). La balanza se inclina a favor de los docentes con resultado satisfactorio, principalmente en los reactivos que hacen referencia a la recuperación de aprendizajes previos y la manera de presentar el tema de la clase. Los profesores del bloque satisfactorio manifiestan que establecen los objetivos de la clase en cada una de las sesiones; por parte del bloque de deficientes, tres se muestran indecisos ante tal afirmación.

La diferencia se presente en que un docente el bloque deficiente no recupera aprendizajes previos. Sobre esta afirmación la balanza se inclina al bloque satisfactorio, en donde existe una mayor cantidad que está de acuerdo que el tema se presenta de una manera original provocando interés entre los participantes. Por parte del bloque deficiente se identifican tres casos de docentes que se encuentran indecisos ante tal afirmación. (Ver anexo 11).

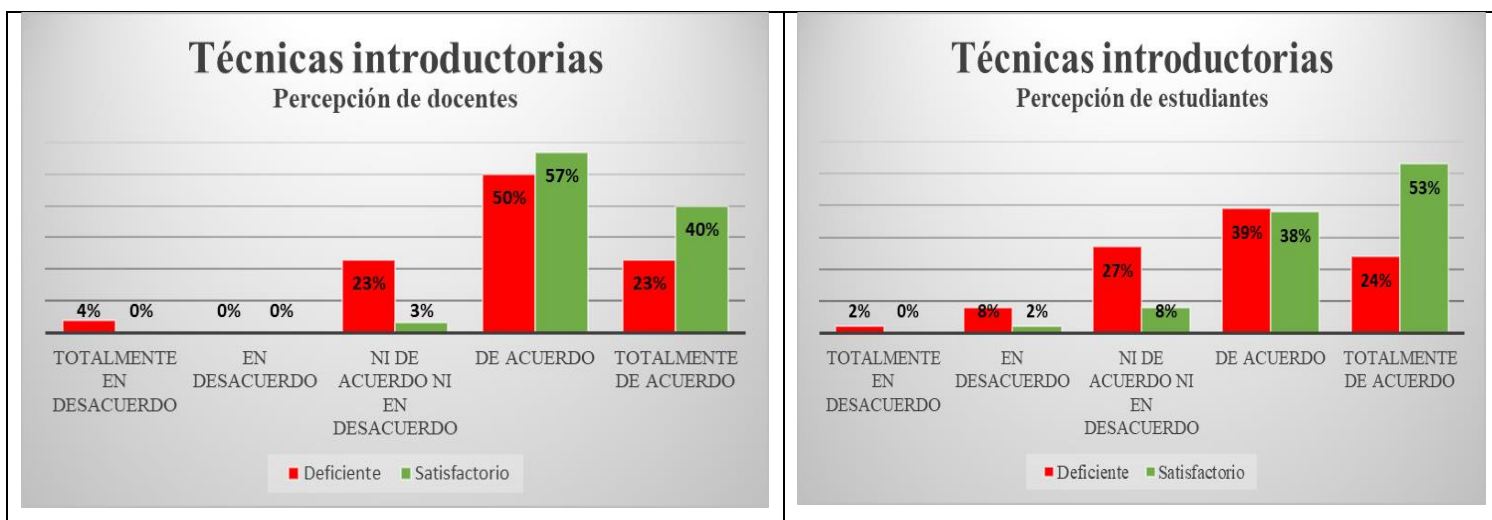
Los docentes del bloque satisfactorio se conciben con habilidades para establecer preguntas, los docentes del grupo deficiente, en menor medida, incluso existe un caso que manifiesta no tener esas habilidades y otro está indeciso. Ante la afirmación, aunque

equilibrado, el porcentaje positivo se inclina hacia los docentes del bloque satisfactorio. En el rubro de indecisión la balanza se dirige hacia los deficientes, lo mismo que el porcentaje en desacuerdo.

En sus opiniones, los estudiantes están de acuerdo en un amplio porcentaje acerca de la recuperación de aprendizajes previos en la clase que imparten los profesores en estudio, principalmente para el bloque de satisfactorios. Existiendo un considerable porcentaje de alumnos indecisos en los dos bloques, con un porcentaje mayor para los deficientes. Finalmente, en desacuerdo se encuentra un porcentaje bajo para ambos, pero considerable para el caso de los deficientes.

Existe una clara inclinación hacia el bloque de docentes satisfactorios, que denotaría una mayor habilidad para iniciar la clase, dado que en este bloque existe un porcentaje muy bajo en la indecisión. Por otra parte, en el bloque deficiente la balanza se dirige también hacia lo favorable, aunque en menor medida comparado con el otro grupo; no obstante, se identifica un amplio porcentaje de alumnos situados en el rubro de la indecisión y finalmente, solo en el bloque de deficientes se encuentra porcentaje desfavorable.

**Gráfica 20. Comparativo técnicas introductorias**



En la unidad de análisis “técnicas introductorias” se percibe un porcentaje mayor en el bloque satisfactorio, con un 97% de los profesores que consideran utilizar eficazmente las

técnicas introductorias en el inicio de la clase, al mismo tiempo desde la mirada de los estudiantes, las apreciaciones son similares con un porcentaje de 91%. Un aspecto que llama la atención son los niveles de indecisión en el rubro deficiente, encontrándose un total de 27% desde la mirada de los estudiantes y 23% de los profesores. También es significativo el porcentaje que está en desacuerdo, principalmente en el rubro deficiente, con un total de 10% de los estudiantes y 4% de los docentes.

### **5.6.3 Ambiente de aprendizaje**

A cerca de este rubro los estudiantes tienen una percepción positiva de los docentes con resultado satisfactorio, dado que corroboran la afirmación acerca de que los profesores propician su participación efectiva, mantienen un clima de clase libre de tensiones y aceptan diferentes puntos de vista; en comparación con el bloque deficiente existe mayor porcentaje en la indecisión y en los aspectos de desacuerdo. (Ver anexo 12).

Por su parte desde la mirada de los profesores, en los docentes con resultado satisfactorio se aprecia una similar percepción que en las de los estudiantes, puesto que los diez docentes están de acuerdo en que propician un ambiente de apertura para la participación efectiva y la expresión de ideas de los estudiantes; con referencia al profesorado ubicado en el bloque deficiente, el porcentaje disminuye puesto que existen casos de indecisión y hasta dos casos en donde manifiestan no lograr un adecuado ambiente de aprendizaje. (Ver anexo 11).

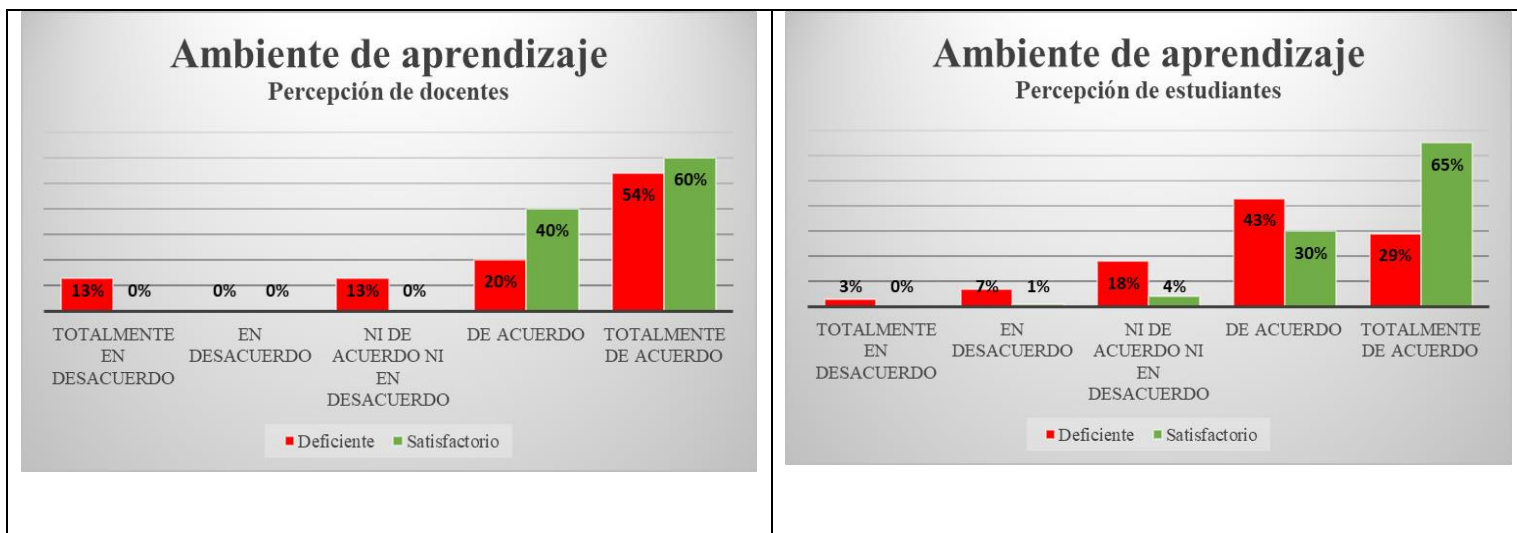
En el grupo de deficientes se observa una disparidad en los resultados, mientras un buen número asegura estar de acuerdo en promover una clase libre de tensiones, existen dos casos de indecisión y uno que está en total desacuerdo. Mientras que el bloque satisfactorio maneja una balanza favorable hacia una clase libre de tensiones. (Ver anexo 11).

El bloque satisfactorio inclina la balanza a estar de acuerdo en aceptar puntos de vista en la clase. Por su parte, el grupo de maestros ubicados en el bloque deficiente muestra dos casos que están en total desacuerdo en promover ambientes de apertura y aceptar puntos de vista. (Ver anexo 11).

La balanza se inclina hacia los docentes del bloque satisfactorio. Existiendo una percepción más favorable hacia ellos, que hacia los del bloque deficiente. Al mismo tiempo, se identifica un porcentaje mayor de estudiantes indefinidos a responder en el mismo bloque y también se observa que existe un considerable porcentaje en desacuerdo hacia el bloque deficiente.

La percepción de los estudiantes acerca del clima de la clase es más favorable hacia el bloque de docentes satisfactorios, existiendo un pequeño porcentaje de alumnos en la indecisión; al mismo tiempo, se identifica un porcentaje alto de docentes del bloque deficiente hacia la indefinición y es notorio que existe un porcentaje, aunque bajo, pero significativo de opiniones desfavorables de los alumnos hacia los docentes deficientes.

**Gráfica 21. Comparativo ambiente de aprendizaje**



Como se puede apreciar en la gráfica, la balanza es claramente favorable para el bloque de profesores satisfactorios, al destacar un rasgo característico de su forma de ser docente al lograr la participación efectiva del estudiantado mediante la promoción de ambientes de aprendizaje óptimos. En este rubro, desde la mirada de los profesores se logra un 100% que están de acuerdo en promover ambientes para el aprendizaje y desde la mirada de los estudiantes se visualiza un 95% que están de acuerdo en lo mismo. En el rubro deficiente se identifica un porcentaje considerable en la indecisión (13% en profesores y 18%

en estudiantes), además de porcentajes en el desacuerdo (13% en profesores y 10% en estudiantes).

#### **5.4.4 Secuencia de contenidos**

Sobre este aspecto es de llamar la atención que dos docentes del bloque deficiente no logren la coincidencia de los contenidos registrados en la planeación con lo visto en clase, además de no lograr la consecución de acciones que culminen con una experiencia de aprendizaje; mientras que en el bloque de satisfactorios manifiestan estar de acuerdo en la secuenciación de contenidos. (Ver anexo 11). Por su parte, los estudiantes coinciden con las apreciaciones de los docentes, existiendo un considerable porcentaje en la indecisión. (Ver anexo 12).

En este rubro se identifica una balanza favorable para el bloque satisfactorio, notándose que todos organizan la clase y crean una atmosfera propicia para el aprendizaje: por otro lado, en el bloque deficiente, se observa un caso de indecisión y dos docentes que no logran que el cúmulo de acciones realizadas en la clase se conviertan en una experiencia de aprendizaje. Por otro lado, se observan dos casos que establecen la no coincidencia de los contenidos atendidos en la clase con lo registrado en la planeación. Sin embargo, la balanza se inclina hacia los docentes satisfactorios con una mayor cantidad de éstos, en la coincidencia planeación/ejecución. (Ver anexo 11).

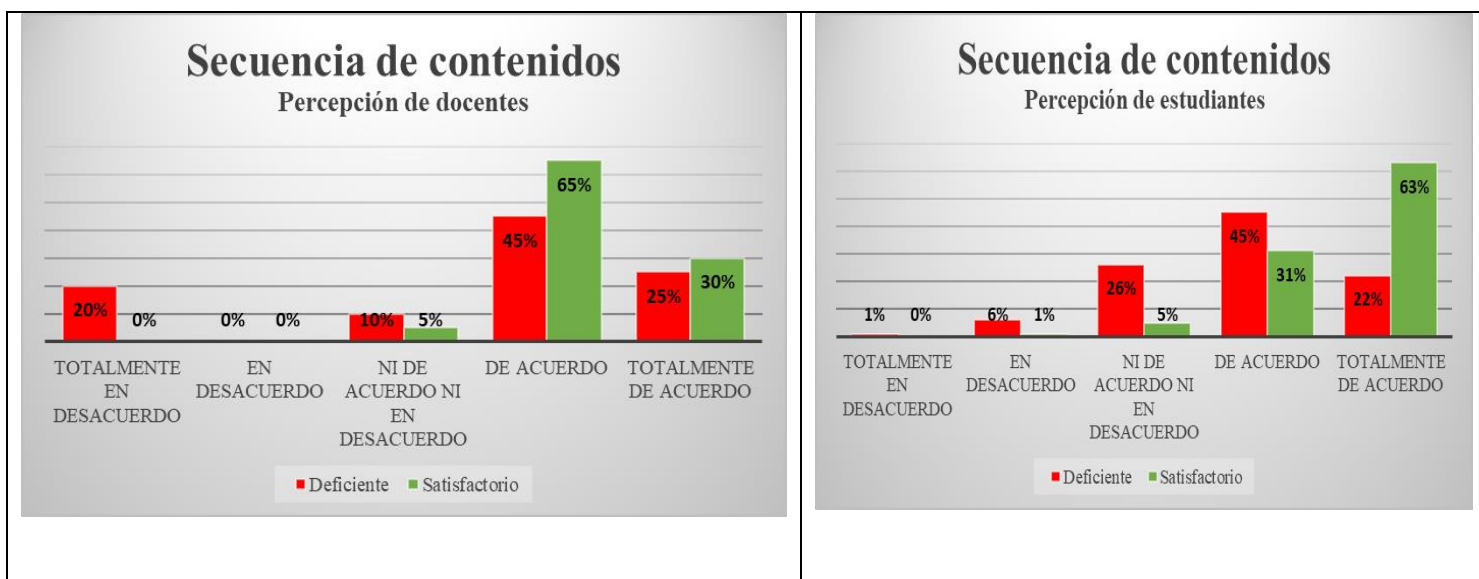
La organización de las clases de los docentes satisfactorios tiene una buena percepción por parte de los estudiantes. Existiendo porcentajes mínimos desfavorables y en la indecisión. En el caso de los docentes deficientes el porcentaje favorable es menor en comparación del otro grupo, existiendo un porcentaje considerable en la indecisión y un bajo porcentaje en desfavorable. (Ver anexo 11).

En el reactivo contenidos de clase previo registro en la planeación, se observa una opinión favorable hacia los docentes del bloque satisfactorio, los estudiantes valoran que los profesores logran la coincidencia de los contenidos de la clase, con lo registrado en la

planeación. Observándose solo un pequeño porcentaje en la indecisión y en desacuerdo. Por otra parte, en el caso de los docentes del bloque deficiente, existe un alto porcentaje en la indecisión y otro menor en desacuerdo. (Ver anexo 12).

En la gráfica 22 se puede observar una balanza favorable al grupo de docentes del rubro satisfactorio con 95% de aceptación por los docentes y 94% de los estudiantes. Lo anterior significa que los docentes que obtienen buenos resultados en la evaluación les caracteriza que logran una secuencia de contenidos ideal. Por su parte, el bloque deficiente, manifiesta un porcentaje de 60% de profesores que están de acuerdo y un 67% de estudiantes, existiendo un evidente porcentaje de 25% estudiantes que están indecisos y un 10% de docentes. También es notorio el porcentaje de 20% de docentes que están en desacuerdo en que realicen una adecuada secuencia de contenidos y un 7% por parte de los estudiantes.

**Gráfica 22. Comparativo secuencia de contenidos**



#### 5.4.5 Proceso enseñanza aprendizaje

En este campo, un considerable porcentaje (9%) de estudiantes y un porcentaje medio (29%) consideran que los docentes del bloque deficiente, no logran construir aprendizajes significativos; mientras que casi en su totalidad de los docentes del bloque satisfactorio están

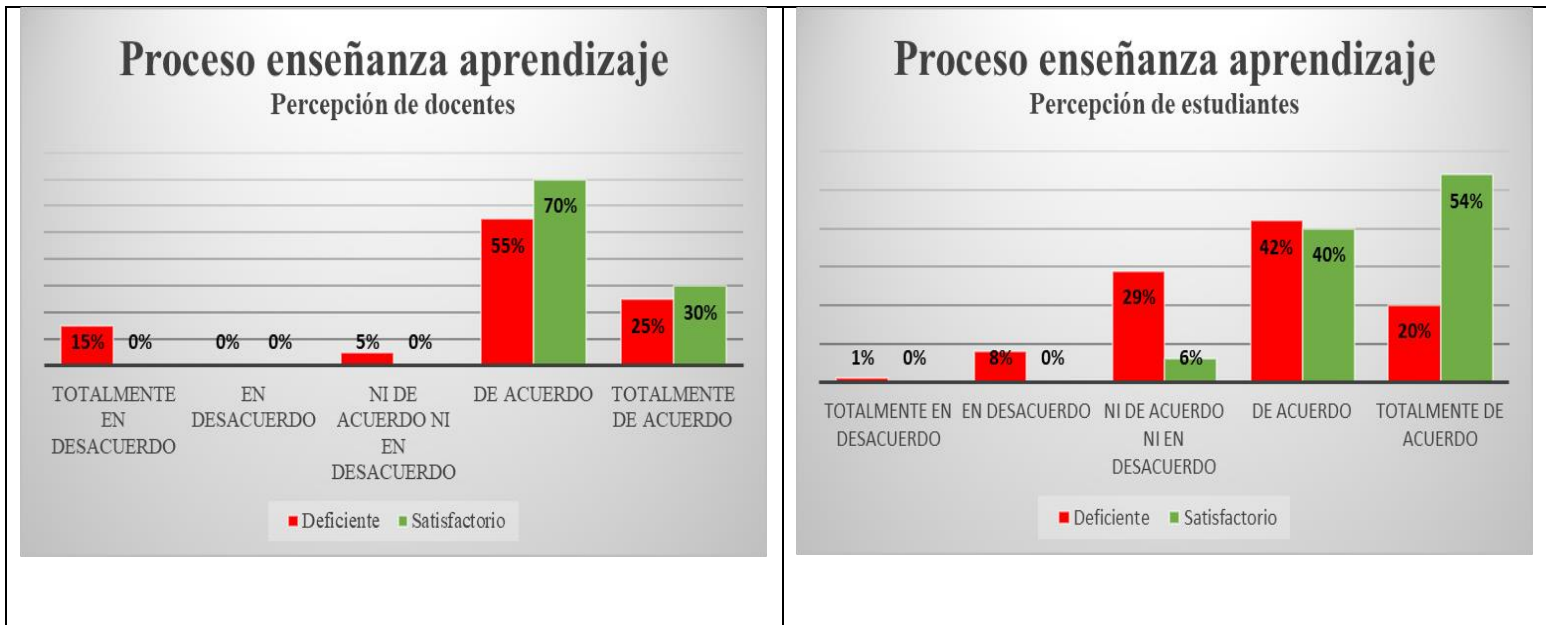
ubicados en la aceptación de los alumnos. (Ver anexo 12). Por otro lado, desde la mirada de los mismos docentes, se percibe una coincidencia, dado que, desde el bloque de deficientes, dos docentes consideran que no logran la construcción de aprendizajes significativos, mientras que uno se mantiene en la indecisión. (Ver anexo 11).

Por lo tanto, en este rubro la balanza se inclina para el bloque satisfactorio, puesto que se identifica un rasgo característico de estos docentes, que es la observación con respecto a la apropiación de conocimientos por parte de los alumnos antes de continuar con otros temas. En el bloque deficiente, se identifica un docente ubicado en el rango de indeciso y otro que estaría en desacuerdo, no considerando la aprehensión de conocimientos y continuar con el programa, tal vez con la idea de concluirlo.

Al mismo tiempo, se identifica cierto equilibrio entre los dos bloques de docentes satisfactorios/deficientes. De no ser porque existen dos casos de docentes del bloque deficiente que no contribuyen a la adquisición de aprendizajes significativos. Por lo anterior, la balanza se inclina hacia los docentes satisfactorios que manifiestan una constante percepción positiva de los ítems establecidos en el cuestionario.

La percepción de los alumnos a cerca de los profesores que atienden la consolidación de aprendizajes de forma secuencial es más favorable para el bloque de profesores satisfactorios, identificándose un pequeño porcentaje en el rubro de la indecisión. Por parte del bloque deficiente, los resultados favorables muestran un porcentaje menor en comparación con el otro grupo, También se valora que existe un porcentaje alto en la indecisión y menor en desacuerdo. (Ver anexo 12).

**Gráfica 23. Comparativo proceso enseñanza-aprendizaje**



Los resultados de las gráficas denotan un alto porcentaje de aprobación tanto de los mismos profesores (100%), como de los estudiantes (94%) con respecto a que realizan procesos de enseñanza aprendizaje óptimos. Solo un 6% de estudiantes se encuentran en la indecisión. Desde el bloque deficiente se identifica un porcentaje menor de aprobación (en comparación con el otro bloque) con 80% de docentes y 62% de estudiantes. Al mismo tiempo, un alto porcentaje de estudiantes que se encuentran en la indecisión (29%) y un porcentaje menor (9%) en el desacuerdo. Mientras que por parte de los docentes se nota un porcentaje mínimo en la indecisión (5%) y un porcentaje notable en el desacuerdo (15%).

#### 5.4.6 Evaluación

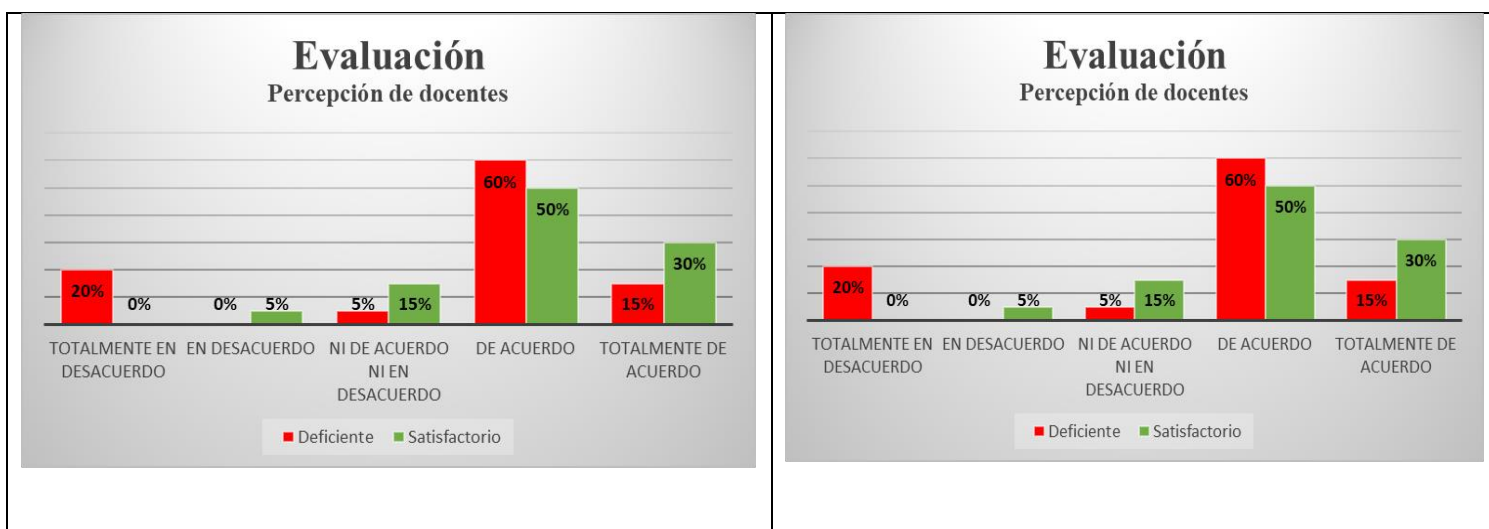
Las opiniones de los estudiantes a cerca de la evaluación inclinan la balanza hacia los docentes del bloque satisfactorio, específicamente en los acuerdos para la evaluación y en la evaluación de los aprendizajes que establecieron en la planeación y un porcentaje muy bajo en la indecisión; por su parte, para el bloque deficiente disminuye esta apreciación, puesto que en los mismos rubros manifiestan un alto porcentaje en la indecisión y se nota un

considerable número de casos en desacuerdo. (Ver anexo 12). Asimismo, desde la mirada de los profesores, el bloque de satisfactorios todos están de acuerdo en realizar una evaluación establecida en la planeación; en el caso del bloque deficiente, se identifican dos casos de docentes que no evalúan respetando lo registrado en la planeación. (Ver anexo 11).

La percepción de los estudiantes con respecto a la evaluación de los aprendizajes en vinculación con la planificación, es más favorable hacia los profesores satisfactorios. Existiendo un porcentaje alto en el bloque de docentes deficientes en el rubro de la indecisión, también se identifica un porcentaje considerable en desacuerdo.

El bloque satisfactorio obtiene el porcentaje más alto con respecto a una evaluación que considera el punto de vista del estudiante a partir del encuadre. Identificándose un porcentaje considerable en la indecisión. Con respecto al bloque deficiente, muestran un porcentaje favorable un poco menor en comparación del otro bloque, además se identifica un porcentaje considerable en la indecisión. Finalmente, también se observa un porcentaje significativo en desacuerdo.

**Gráfica 24. Comparativo evaluación**



## 5.5 Análisis correlacional y factorial

En este apartado se realiza la discusión de los resultados a partir de análisis correlacional y el análisis factorial.

### 5.5.1 Análisis correlacional

En este apartado la discusión se centrará en la correlación de los resultados de los cuestionarios específicamente sobre desempeño docente, desde ambas miradas, la de los estudiantes y la de los propios docentes. Para ello, se organizará el análisis a partir de los once indicadores: 1) Preparación profesional, 2) Planificación, 3) Técnicas introductorias, 4) Dominio de la asignatura, 5) Relación con los alumnos, 6) Ambiente de aprendizaje, 7) Secuencia de contenidos, 8) Proceso enseñanza-aprendizaje, 9) Habilidades interpersonales, 10) Capacidad para usar las TIC, y 11) Evaluación.

## CORRELACIONES

Al revisar las correlaciones más significativas entre las preguntas del cuestionario, se encontró lo siguiente.

**Tabla 16. Reactivos que se correlacionan**

<b>Reactivo</b>	<b>Relacionado con</b>
10.- El tema principal de la clase es presentado de un modo claro, sugestivo e interesante.	11.- Tiene habilidades y domina la asignatura, explica con claridad los temas. 12.- Se enfoca a que los alumnos comprendan los temas, respondiendo con exactitud a sus preguntas.
11.- Tiene habilidades y domina la asignatura, explica con claridad los temas.	12.- Se enfoca a que los alumnos comprendan los temas, respondiendo con exactitud a sus preguntas.
12.- Se enfoca a que los alumnos comprendan los temas, respondiendo con exactitud a sus preguntas.	13.- Generalmente formula preguntas claras, comprensibles y ajustadas al alumno y al momento de la clase.
16.- El clima de la clase está libre de tensiones, permitiendo que los alumnos expresen sus ideas sin recelos.	17.- Acepta diferentes puntos de vista promoviendo un ambiente de apertura, libertad y respeto.

24.- Cuenta con las habilidades para utilizar las TIC en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes.

25.- El uso que hace de las nuevas tecnologías fomenta la participación, la interactividad y la cooperación entre los alumnos.

**Tabla 17. Correlación**

Pregunta	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
4	1	.544	.569	.320	.361	.396	.493	.530	.486	.492	.437	.408	.321	.287	.485	.428	.500	.502	.407	.159	.242	.290	.381	.043	.251
5	.544	1	.579	.338	.392	.390	.473	.515	.504	.475	.433	.405	.353	.374	.442	.457	.475	.483	.407	.150	.257	.277	.422	.038	.257
6	.569	.579	1	.460	.536	.518	.671	.635	.654	.651	.549	.544	.472	.501	.653	.607	.602	.613	.537	.163	.326	.363	.557	.013	.334
7	.320	.338	.460	1	.461	.339	.401	.411	.432	.438	.365	.428	.349	.357	.379	.344	.391	.401	.379	.137	.657	.642	.373	.112	.238
8	.361	.392	.536	.461	1	.524	.545	.522	.540	.500	.422	.511	.374	.402	.538	.450	.506	.532	.467	-.081	.308	.340	.469	.070	.247
9	.396	.390	.518	.339	.524	1	.569	.527	.585	.496	.545	.524	.405	.455	.528	.420	.535	.519	.479	.127	.299	.365	.475	.002	.256
10	.493	.473	.671	.401	.545	.569	1	.698	.721	.699	.552	.545	.513	.474	.585	.530	.632	.644	.550	-.104	.377	.384	.566	.061	.332
11	.530	.515	.635	.411	.522	.527	.698	1	.723	.693	.539	.530	.402	.432	.576	.528	.584	.623	.483	.126	.320	.343	.494	.040	.239
12	.486	.504	.654	.432	.540	.585	.721	.723	1	.788	.621	.601	.534	.561	.605	.536	.640	.655	.589	.159	.362	.358	.568	.058	.320
13	.492	.475	.651	.438	.500	.496	.699	.693	.788	1	.607	.610	.530	.519	.580	.556	.631	.638	.550	.128	.390	.377	.551	.066	.261
14	.437	.433	.549	.365	.422	.545	.552	.539	.621	.607	1	.647	.655	.639	.534	.489	.482	.582	.617	.205	.344	.336	.507	.019	.440
15	.408	.405	.544	.428	.511	.524	.545	.530	.601	.610	.647	1	.596	.580	.516	.499	.533	.606	.527	.174	.374	.372	.518	-.018	.341
16	.321	.353	.472	.349	.374	.405	.513	.402	.534	.530	.655	.596	1	.773	.483	.428	.423	.595	.588	.267	.369	.379	.518	-.031	.475
17	.287	.374	.501	.357	.402	.455	.474	.432	.561	.519	.639	.580	.773	1	.539	.420	.428	.574	.574	.245	.348	.345	.475	.020	.453
18	.485	.442	.653	.379	.538	.528	.585	.576	.605	.580	.534	.516	.483	.539	1	.582	.618	.633	.545	.178	.343	.372	.540	.038	.316
19	.428	.457	.607	.344	.450	.420	.530	.528	.536	.556	.489	.499	.428	.420	.582	1	.609	.518	.461	.188	.311	.312	.590	.052	.287
20	.500	.475	.602	.391	.506	.535	.632	.584	.640	.631	.482	.533	.423	.428	.618	.609	1	.676	.571	.144	.348	.361	.566	.052	.301
21	.502	.483	.613	.401	.532	.519	.644	.623	.655	.638	.582	.606	.595	.574	.633	.518	.676	1	.676	.173	.374	.408	.547	-.008	.409
22	.407	.407	.537	.379	.467	.479	.550	.483	.589	.550	.617	.527	.588	.574	.545	.461	.571	.676	1	.171	.355	.410	.508	.040	.471
23	.159	.150	.163	-.137	-.081	.127	-.104	.126	.159	.128	.205	.174	.267	.245	.178	.188	.144	.173	.171	1	.156	.159	.191	.146	.140
24	.242	.257	.326	.657	.308	.299	.377	.320	.362	.390	.344	.374	.369	.348	.343	.311	.348	.374	.355	.156	1	.743	.398	.075	.208
25	.290	.277	.363	.642	.340	.365	.384	.343	.358	.377	.336	.372	.379	.345	.372	.312	.361	.408	.410	.159	.743	1	.411	.120	.234
26	.381	.422	.557	.373	.469	.475	.566	.494	.568	.551	.507	.518	.518	.475	.540	.590	.566	.547	.508	.191	.398	.411	1	.079	.381
27	.043	.038	.013	.112	.070	.002	.061	.040	.058	.066	.019	-.018	-.031	.020	.038	.052	.052	-.008	.040	.146	.075	.120	.079	1	.012
28	.251	.257	.334	.238	.247	.256	.332	.239	.320	.261	.440	.341	.475	.453	.316	.287	.301	.409	.471	.140	.208	.234	.381	.012	1

### 5.5.2 Análisis factorial

Se utilizó la técnica de interdependencia conocida como factorial. Esta técnica permite determinar los factores de mayor impacto, es decir, cuáles son las dimensiones que perciben los estudiantes como las más importantes en el desempeño de los docentes. Se utilizó el método de componentes principales en el cual se observa que la varianza total de los datos es del 63.6% y que cuatro factores explican el mejor desempeño de los docentes desde la perspectiva de los estudiantes; dichos factores son: a) Práctica docente, b) Relación maestro-alumno, c) Uso de las TIC y d) Rigidez y control. De acuerdo a la medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) puede decirse que el modelo factorial utilizado es apropiado, ya que el índice KMO es de 0.957, es decir mayor a 0.50, indicando que se trata de un buen modelo factorial.

En el factor 1, llamado *Práctica docente* se pueden apreciar aspectos como el dominio de la asignatura, las habilidades para planear el aprendizaje centrado en el alumno, su enfoque hacia los alumnos para que aprendan los nuevos conocimientos y su capacidad de presentar la clase de manera clara, sugestiva e interesante (Tabla 16).

El factor 2, llamado *Relación maestro-alumno*, tiene que ver con el clima en clase que permite a los estudiantes expresar libremente sus ideas, con la aceptación de distintos puntos de vista en un ambiente de apertura, libertad y respeto, así como con el uso del diálogo para llegar a acuerdos académicos (Tabla 16).

**Tabla 19. Análisis factorial**

Ítem	Componente			
	1 Práctica docente	2 Relación Maestro- alumno	3 Uso de TIC	4 Rigidez y control
4. La formación inicial (licenciatura) del profesor contribuye para su desempeño eficaz en el ejercicio docente.	.698	.053	.109	-.111
5. La formación continua (maestría, doctorado y/o especialización) del profesor ha sido factor importante para su desempeño satisfactorio en la docencia.	.664	.113	.117	-.104
6. Tiene habilidades para diseñar planeaciones privilegiando el aprendizaje centrado en el estudiante.	.775	.249	.167	-.064
7. En la planeación del curso incorpora las nuevas tecnologías para lograr mayores aprendizajes en sus alumnos	.338	.135	.772	.024
8.- En cada sesión de clase el profesor expresa el objetivo a alcanzar por los alumnos.	.615	.215	.237	.104
9.- Inicia la clase recuperando aprendizajes previos y experiencias anteriores.	.608	.298	.158	-.008
10.- El tema principal de la clase es presentado de un modo claro, sugestivo e interesante.	.750	.301	.172	.069
11.- Tiene habilidades y domina la asignatura, explica con claridad los temas.	.803	.161	.144	.007
12.- Se enfoca a que los alumnos comprendan los temas, respondiendo con exactitud a sus preguntas.	.755	.362	.152	.029
13.- Generalmente formula preguntas claras, comprensibles y ajustadas al alumno y al momento de la clase.	.741	.316	.190	.042
15.- En todos los momentos de la clase propicio la participación efectiva y constante del alumno	.532	.509	.210	-.069
18.- Estructura el trabajo sobre criterios de orden lógico y de análisis a través de una consecución de acciones que culminen en una experiencia de aprendizaje.	.681	.333	.167	-.038
19.- Generalmente coinciden los contenidos de la clase con lo registrado en la planeación.	.663	.247	.145	-.060

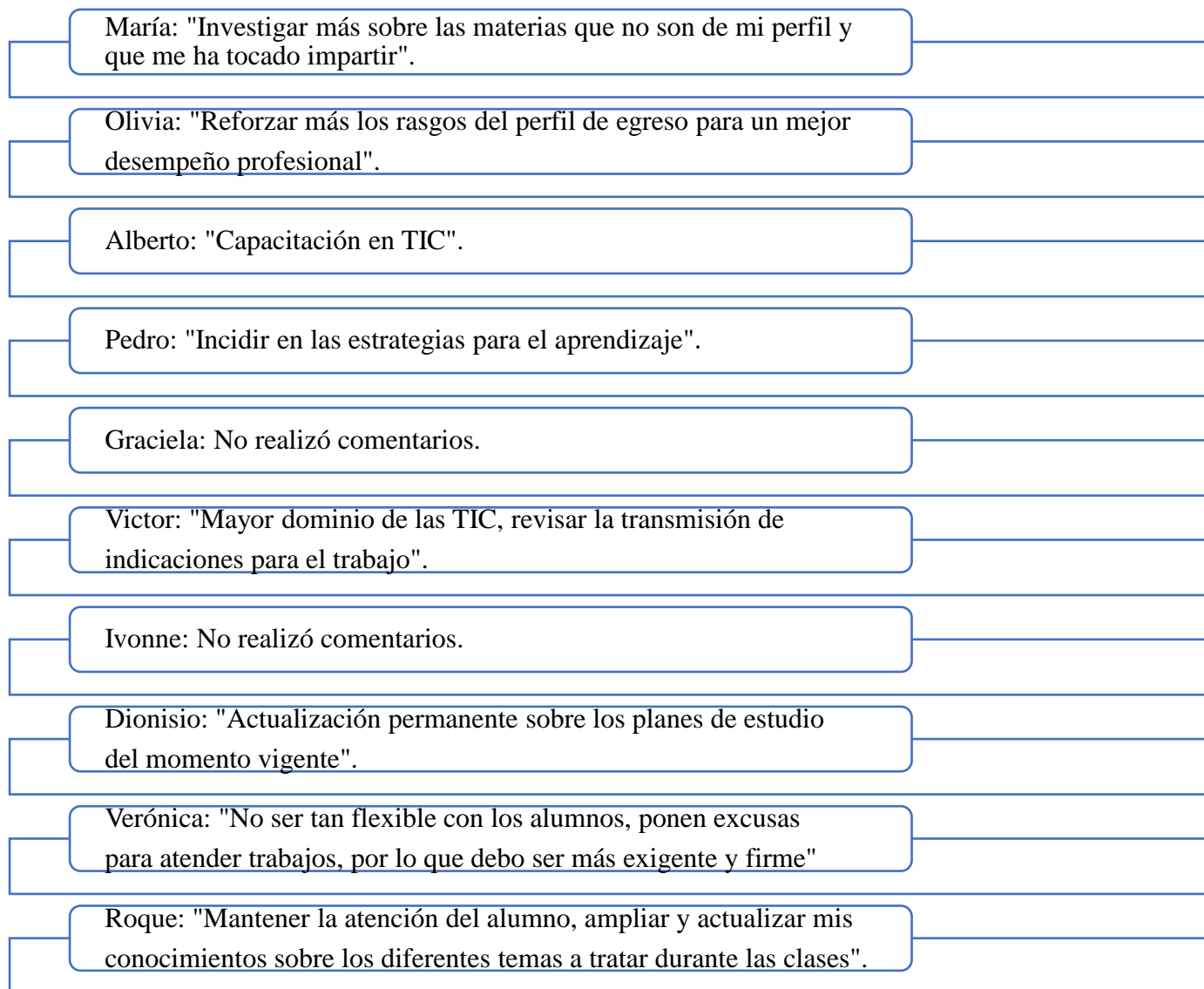
20.- Identifica la consolidación de conceptos e ideas fundamentales, antes de pasar a un episodio nuevo de aprendizaje.	.744	.241	.168	.007
21.- Provoca que el estudiante construya aprendizajes significativos, creando un ambiente de aprendizaje accesible y con un sentido de autoconfianza.	.652	.471	.174	-.047
26.- Evalúa los aprendizajes de acuerdo a los objetivos establecidos en la planificación	.550	.406	.254	.002
14.- Muestra disposición ante la consulta de los alumnos dentro y fuera de la clase.	.492	.645	.124	-.056
16.- El clima de la clase está libre de tensiones, permitiendo que los alumnos expresen sus ideas sin recelos.	.298	.795	.189	-.139
17.- Acepta diferentes puntos de vista promoviendo un ambiente de apertura, libertad y respeto.	.324	.775	.164	-.083
22.-Dispone de habilidades interpersonales para tratar los conflictos y darles solución.	.476	.605	.187	.013
28.- Utiliza el diálogo como método de evaluación, negociando con los estudiantes, fijando las tareas, los productos que se deben elaborar, el tipo de examen que se va a utilizar en la evaluación, etc.	.126	.703	.068	.005
25.- El uso que hace de las nuevas tecnologías fomenta la participación, la interactividad y la cooperación entre los alumnos.	.229	.192	.846	.005
24.- Cuenta con las habilidades para utilizar las TIC en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes.	.198	.182	.862	-.031
23.- Utiliza amenazas y castigos en clase para que los alumnos mantengan un adecuado comportamiento.	-.076	-.188	-.182	.713
27.- Utiliza el examen como único método para evaluar a los alumnos.	.017	.039	.165	.767

## 5.6 Respuestas representativas de los docentes a la pregunta abierta

34. ¿Qué aspectos de la práctica pedagógica debo mejorar para obtener resultados satisfactorios en la evaluación del desempeño docente?

### Gráfica 26. Respuestas de los docentes a la pregunta abierta. Bloque deficiente

### 5.7.1 Informantes bloque deficiente.



**Gráfica 27. Respuesta de los docentes a la pregunta abierta. Bloque satisfactorio.**

### 5.7.2 Informantes bloque satisfactorio

Rigoberto: No realizó comentarios.

Paulina: "Siempre obtengo resultados satisfactorios".

Lucía: "Más ejercicios y oportunidades de investigación de campo para generar productos publicables"

Dolores: "He sido evaluada 10 semestres con resultado satisfactorio. Sin embargo he mejorado en la parte empática".

Tania: "Implementar estrategias que pongan en juego las experiencias de los alumnos a partir de sus prácticas".

Lucero: "Incorporar en mayor grado las TIC".

Adelina: "La asignación del tiempo debido a que surgen planteamientos y en pro de satisfacer las respuestas ocupo más".

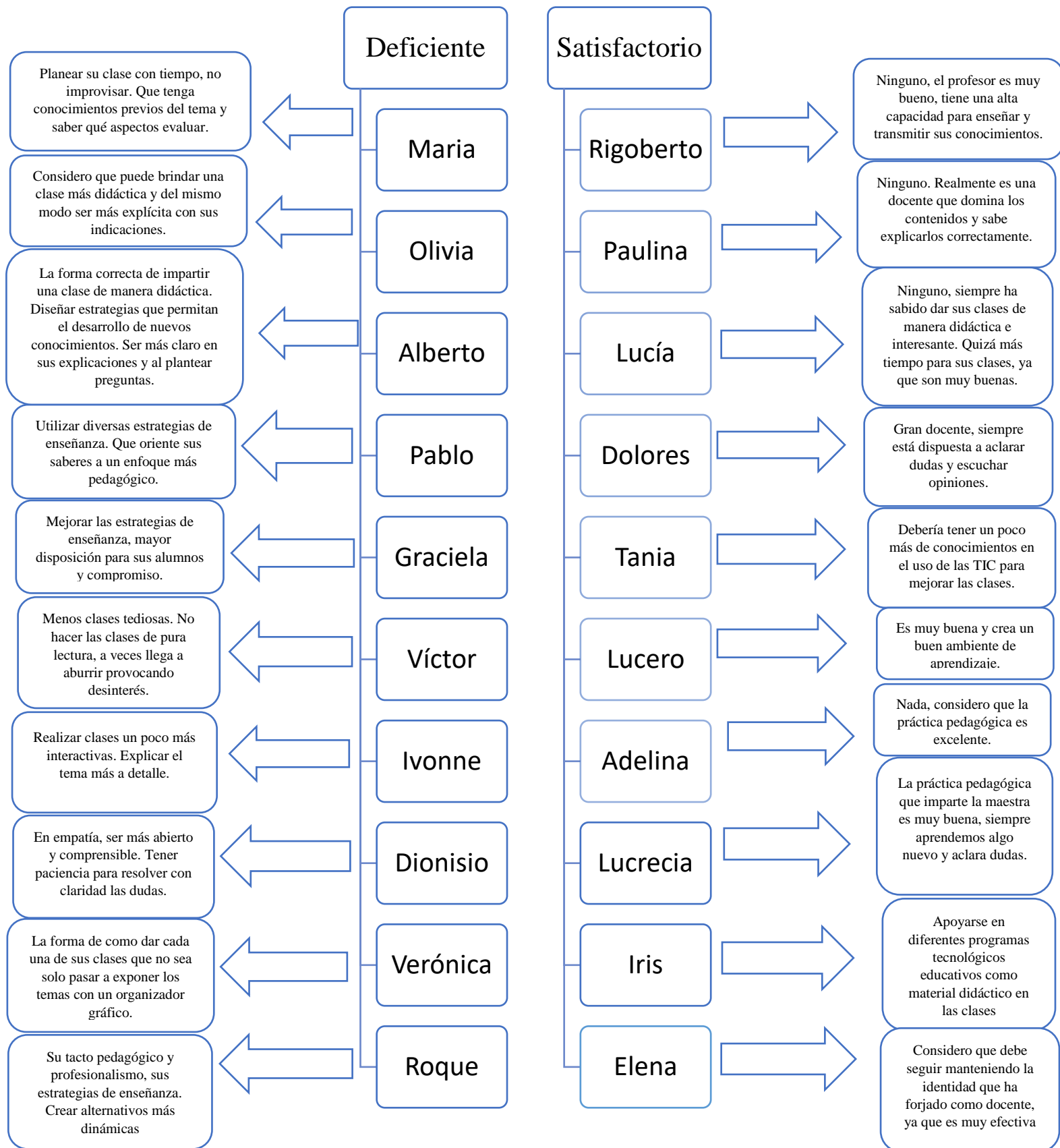
Lucrecia: "Considero que el manejo de las TIC para propiciar una mejora, porque ya lo hago pero aún me falta"

Iris: "Seguir actualizándome y adecuado al contacto real y educativo de cada asignatura".

Elena: "Generar la interactividad de los docentes en formación a través del uso de las TIC"

### 5.7 Respuestas representativas de los alumnos a la pregunta abierta

**Gráfica 28. ¿Qué aspectos de la práctica pedagógica debe mejorar el profesor?**



## CONCLUSIONES

Para la presente investigación se estableció un objetivo general que consistía en “caracterizar a los profesores del Benemérito Instituto Normal del Estado que obtienen resultados satisfactorios en la evaluación docente”, motivo por el cual en este último capítulo se registran las conclusiones generales del estudio, considerando lo postulado, tanto en el objetivo general, como en los objetivos particulares.

Cabe hacer mención que en las conclusiones se prioriza la mirada hacia los docentes que obtienen resultados satisfactorios, motivo de la investigación. No se abordan a profundidad a los docentes que obtienen resultados deficientes, debido a que la información desde esta esfera solo se utiliza para contrastar los datos y para incentivar las reflexiones. Por tanto, siguiendo la intención del estudio se describen las características clave que poseen los docentes del BINE que obtienen buenos resultados en la evaluación del desempeño docente.

El contenido de las conclusiones se conforma por tres momentos, en el primero se integran los principales hallazgos que el estudio permitió descubrir; más adelante se describen las características personales, disciplinares y didácticas que poseen los docentes que tienen buenos resultados en la evaluación docente; finalmente, se establecen posibles líneas que pueden seguirse para profundizar en el tema y para ampliar las reflexiones en posteriores investigaciones.

Con respecto a los hallazgos se destaca que de los diez docentes (50%) ubicados en el bloque satisfactorio, cinco de ellos se encuentran en el rubro de edad de entre 41 a 50 años, esto es muy significativo, debido a que se concluye que es una edad de madurez intelectual en donde el docente cuenta con extensa experiencia y aún conserva la vitalidad para el emprendimiento de propuestas pedagógicas.

Otro hallazgo que llama la atención es el hecho de que cinco docentes (50%) del bloque deficiente ostenten nombramiento de tiempo completo, esto nos aporta elementos para considerar que dichos docentes posiblemente han perdido la motivación para crecer en

el escalafón magisterial, se mantienen en un ambiente de confort y no actualizan sus conocimientos.

Un hallazgo relevante se presenta con los diez docentes del bloque satisfactorio en el rubro de antigüedad en el BINE, debido a que cinco (50%) de ellos están en el rango de 1 a 10 años, es decir, tienen poco tiempo de haberse incorporado. Por otro lado, además el otro 50% está en el rango de edad de entre 11 a 20 años, con lo cual se puede afirmar que los docentes bien evaluados no tienen un tiempo demasiado extenso de haber entrado al BINE.

Otro hallazgo importante son los años de experiencia en la docencia. Ocho de los docentes del bloque satisfactorio se encuentran entre los 16 y más de 30 años, mientras que cuatro docentes del bloque deficiente se ubican entre 6 a 15 años, por lo cual se concluye que un factor para obtener evaluaciones satisfactorias es la experiencia docente.

La preparación académica se ratifica en el estudio como un hallazgo determinante para obtener resultados satisfactorios en la evaluación docente. Dado que ocho docentes del bloque satisfactorio cuentan con maestría, uno con especialidad y uno con doctorado, identificándose que ellos mismos consideran que la preparación profesional es un factor que influye en el desempeño satisfactorio mientras que en el caso de deficientes existen tres que solo ostentan la licenciatura, o un caso aún más grave de quien no tiene el grado de licenciatura.

En consecuencia, se encontró que los profesores efectivos muestran disposición a la consulta de los alumnos, propiciando su participación, evitan que en la clase se presenten tensiones, aceptan opiniones y puntos de vista de sus alumnos. Promoviendo con ello un ambiente de apertura, libertad y respeto, además de evaluar los aprendizajes mediante una diversificación de instrumentos que orientan el proceso hacia una evaluación formativa.

Por lo tanto, las características disciplinares de los profesores que obtienen resultados satisfactorios en la evaluación docente se enlistan a continuación:

- **Tienen una preparación académica óptima.** Los docentes efectivos cuentan con una formación profesional que reúne los requisitos para desempeñarse de forma suficiente en las Instituciones de Educación Superior, todos ellos tienen

estudios concluidos de maestría en estrecho vínculo con la educación. De los diez docentes, solo uno no está titulado. Exceptuando tres casos, siete docentes muestran una formación inicial en educación. Tres tienen estudios concluidos de doctorado, alcanzado el grado solo uno. Por todo lo anterior, se percibe que la formación profesional, enfocada en el área disciplinar de la educación ha sido factor determinante para que estos docentes obtengan muy buenos resultados en la evaluación docente.

- **Dominan la asignatura.** Los docentes efectivos gozan del reconocimiento de sus estudiantes por dominar los temas. Un dato revelador es el reactivo “Tiene habilidades y domina la asignatura, explica con claridad los temas” en donde el 98% de 480 estudiantes están de acuerdo. Además de recibir comentarios alentadores por parte de éstos como “realmente es una docente que domina los contenidos correctamente”. “gran docente, siempre está dispuesta a aclarar dudas y escuchar opiniones”.
- **Tienen muy buen autoconcepto y muy buena percepción de los estudiantes acerca de su preparación profesional.** Los profesores efectivos manifiestan un autoconcepto acertado con respecto a su formación profesional y como ésta ha influido en su desempeño docente. Datos reveladores los proporcionan las gráficas que contienen los temas de formación inicial y formación de posgrado en donde se ubican en un 80% y 90% respectivamente. Por otra parte, desde la óptica de los estudiantes sobre estos mismos temas educación inicial y de posgrado, los resultados se ubican en 94% y 89%. Por lo cual, se concluye que desde las dos miradas existe aceptación y aprobación por la preparación de estos maestros.
- **Saben realizar preguntas provocadoras.** Los docentes bien evaluados tienen entre sus cualidades que saben formular preguntas, esto se corrobora por la percepción de los estudiantes al reactivo “Generalmente formula preguntas claras, comprensibles y ajustadas al alumno y al momento de la clase”, obteniendo un 95% de los alumnos que están de acuerdo.

Con respecto a las características personales los profesores que obtienen resultados satisfactorios, se elabora un listado a continuación:

- **Muestran disposición a la consulta de los alumnos.** Entre las cualidades de los maestros efectivos se destaca estar en disposición para atender a los alumnos. El reactivo “Muestro disposición ante la consulta de los alumnos dentro y fuera de la clase” corrobora la anterior afirmación. Sobre este tema, la percepción de los estudiantes se ubica en 96% que está de acuerdo y desde la mirada de los docentes, es decir desde la autopercepción, se identifica un porcentaje de 100% de los docentes que está de acuerdo.
- **Gozan del reconocimiento de los alumnos por su humanismo.** Los docentes efectivos se identifican porque disponen de cualidades que los llevan a obtener comentarios favorecedores por parte de sus alumnos, entre los que encontramos: “Es un excelente maestro, sobre todo muy humanista”, “El profesor es excelente como persona y como profesionalista” y “considero que es una persona muy humana y excelente maestra”

Por otra parte, desde el ámbito didáctico se destacan las siguientes características:

- **Saben realizar planeaciones.** Desde ambas miradas (docentes y estudiantes) los profesores con resultados satisfactorios se destacan porque muestran competencias para el diseño de planeaciones, tal y como se observa en el reactivo “Tengo /tiene habilidades para diseñar planeaciones privilegiando el aprendizaje centrado en el estudiante”, desde la percepción de los estudiantes, alcanzan un 94% de aceptación al estar de acuerdo y desde la autopercepción docente, un 90%.
- **Crean un ambiente óptimo para el aprendizaje.** Los docentes efectivos provocan una atmosfera adecuada para que el estudiante aprenda. Por ello, en todos los momentos de la clase propician la participación efectiva y constante del alumno. Al mismo tiempo, evitan crear climas de tensión en la clase, al establecer acciones en donde el estudiante se siente a gusto para participar en las actividades programadas y lograr un aprendizaje significativo para su formación docente.

- **Establecen un proceso de enseñanza aprendizaje adecuado.** En este rubro, los profesores sobresalientes logran puntajes del 100% de aprobación desde la autopercepción, es decir se saben competentes para su desempeño en el aula. Los dos reactivos que conforman este proceso E/A hacen referencia a la “consolidación de conceptos fundamentales” y a la “construcción de aprendizajes significativos”. Al mismo tiempo, desde la percepción de los estudiantes alcanza 91% y 97% de aceptación respectivamente. Con respecto a las afirmaciones de los estudiantes, se comparten algunas que corroboran los anteriores puntajes: “La maestra es excelente dando clase, ya que como es docente de primaria sabe explicarnos más y con experiencias como debemos ser para o en la práctica” y “me parece una maestra ejemplar”.
- **Saben organizar los contenidos desde la planeación hasta su ejecución.** En este rubro, los docentes con resultados satisfactorio se destacan porque logran que coincidan los contenidos de la clase con lo registrado en la planeación, esto los lleva a tener una organización perfectamente estructurada para la secuenciación de temas en cada una de las clases. Tal afirmación se corrobora con la opinión de un estudiante encuestado, como la siguiente: “El profesor es muy bueno, se basa mucho en la planeación, siguiéndola correctamente, sabe explicar bien sus clases y brinda mucho apoyo”.
- **Saben utilizar las técnicas introductorias.** Los profesores efectivos en el ejercicio docente dominan este tipo de técnicas y las aplican en beneficio de sus estudiantes. Entre las que encontramos la recuperación de los aprendizajes previos, la claridad en la presentación del tema y el objetivo a alcanzar. Las opiniones de los estudiantes con respecto a este tema se registran a continuación: “Su método de enseñanza es muy bueno ya que siempre trata de hacer sus clases más dinámicas y llamar la atención de las alumnas”, “Siempre ha sabido dar la clase de manera didáctica e interesante”, y “Hace las clases muy dinámicas y de fácil comprensión.
- **Aplican una evaluación congruente.** Los docentes bien evaluados muestran competencias para acorde a lo establecido en la planeación, lo anterior es corroborado por el reactivo “evalúa los aprendizajes de acuerdo a los

objetivos establecidos en la planeación”, desde la percepción de los estudiantes alcanzan un 94% y desde la autopercepción, un 100% están de acuerdo.

- **Gozan del reconocimiento de los estudiantes por sus saberes didácticos.**

Los profesores efectivos tienen buena aceptación por sus conocimientos didácticos, existiendo muchos comentarios favorables a su desempeño en el aula, entre los que encontramos: “el profesor es muy bueno, tiene una alta capacidad para enseñar y transmitir sus conocimientos”, “Es una docente en toda la extensión de la palabra, de las que realmente se preocupan y ve la forma de que todas aprendan”.

Finalmente, como todo estudio existen líneas de trabajo que pudieran atenderse para ampliar la información, una de ellas es que a los docentes del BINE en sus dos bloques satisfactorios y deficientes, no tienen un dominio óptimo en el manejo y uso de las TIC para favorecer el aprendizaje en sus estudiantes. Por ello, se considera que podría ser un tema por atender desde la investigación acción para solventar dicha problemática.

Al mismo tiempo, la misma investigación ofrece una oportunidad de profundizar en el tema de la docencia efectiva con los docentes del bloque satisfactorio mediante el uso de otras técnicas de obtención de los datos, como pudiera ser la entrevista. Esa tarea se visualiza como una actividad pendiente en vísperas de obtener otro tipo de información que pudiera aportar elementos para encontrar alternativas, para conocer más a fondo a los docentes que obtienen el reconocimiento de sus estudiantes como profesores efectivos.

## REFERENCIAS

- Acevedo, R. (2003). *Factores que inciden en la competencia docente universitaria un modelo jerárquico lineal*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperada de <http://eprints.ucm.es/7497/1/T26870.pdf>
- Algarra, S. J. (2011). *Disciplinas, ideas y conflictos de interés. Análisis sociológico de un caso de innovación curricular*. Tesis para título de magister en Sociología. Recuperada de <http://www.bdigital.unal.edu.co/5260/1/sandrajudithalgarragarzon.2011.pdf>
- Ayala, P. (2013). *Factores que inciden en la evaluación del desempeño docente por los alumnos de nivel superior en la Universidad TecMilenio, campus Ciudad Juárez*. Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85927874018>
- Bromberg, A., Kirsanov, E., y Longueira, M. (2007). *Formación profesional docente. Nuevos enfoques*. Argentina: Bonum.
- BINE (2016) *Plan de Desarrollo Institucional*. Puebla, México: BINE.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Cesín, J. (2007). *Educación para la vida y formación permanente: futuro de las escuelas normales*. México: SEP.
- Cruz, I., Crispín, M. L., y Ávila, H. (2014). La evaluación formativa: estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia. En *Evaluación de la Docencia. Perspectivas actuales*. Rueda, M., y Díaz, F. (2014). México: Paidós educador. (pp. 133- 155).
- Curiel, M. (1997). La educación normal. En Solana, F., Cardiel, R., y Bolaños, R. (1997). *Historia de la educación pública en México*. Segunda reimpresión. México: FCE
- Davis, A., y Thomas, A. (1999). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Segunda edición. Madrid: La muralla
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Dorio, I., Sabariego, M., y Massof, I. (2009). Características generales de la investigación cualitativa. En Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.

- Fabre, J. (1990). *Los prenatalistas poblanos y su influencia en la fundación del Instituto Normal del Estado*. Puebla: SEP-BINE
- Fernandes, D. J., Sotolongo, M., y Martínez, C. C. (2016). *La evaluación del desempeño por competencias: percepciones de docentes y estudiantes en la Educación Superior. Formación Universitaria*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373547712003>
- Figueroa, A. (2013). Una alternativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior desde la perspectiva de los profesores, en *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. (2013). Rueda, M., y Díaz-Barriga, F. (pp. 255-282). México: Paidós educador.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2012). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.
- Francis, S. (2006). *Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario*. Educación. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030103>
- García, J. (2013). Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional, en *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, de Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz Barriga (compiladores). Cuarta reimpresión. México: Paidós educador.
- Hernández, R., Fernández, R., y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Martínez, P. (2016). *El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica*. Pensamiento y gestión, 20. Universidad del Norte, pp. 165-193. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Mendieta, A. (2015). *Diseño de investigación. El coaching metodológico como estrategia*. México: Ediciones la biblioteca.
- Moreno, P. y De Vries, W. (2015). *Examinar la evaluación de la docencia. Un ejercicio imprescindible de investigación institucional*. México: ANUIES
- OCDE (2013). *Mejorar la educación en México. Una perspectiva estatal desde Puebla*. Puebla, México: SEP-OCDE

- OCDE (2011). La evaluación de los docentes en servicio: aspectos de las políticas y de la implementación. en *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*, OECD Publishing. (pp. 81-85), Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: consideraciones para México. Resúmenes ejecutivos. México: OCDE. Recuperado de...[www.org/edu/calidadeducativa](http://www.org/edu/calidadeducativa)
- OCDE. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Informe internacional. España: OCDE
- Patiño, H. (2015). *¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la formación humanista en la universidad*. México: Universidad Iberoamericana.
- Patiño, H. (2012). *Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas*. Perfiles Educativos, XXXIV. 23-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223068003>
- Patiño, H. (2010). La educación humanista en la universidad: su análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. Tesis Doctoral. Doctorado Interinstitucional de Educación. México. UIA. Recuperado de <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1191/Tesis>
- Sabariero, Massof y Dorio. (2009). Métodos de investigación cualitativa orientada a la comprensión. En Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Sammons, P., Hillman, J., y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. Cuadernos biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP.
- Sandín. M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. México: McGrawHill.
- Sánchez, S. y Domínguez A. (2008). *Elaboración de un instrumento de viñetas para evaluar el desempeño docente*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 13, núm. 37, abril-junio, 2008, pp. 625-648. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003713.pdf>

- SEP (1997). *Fortalecimiento del papel del maestro*. I Recomendación de la 45ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO. II Comentarios de Juan Carlos Tedesco a la 45ª Conferencia Internacional. Actividades realizadas del 30 de septiembre al 05 de octubre de 1996, en Ginebra, Suiza. México: SEP
- Stufflebeam, Daniel y Shinkfield, Anthony (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Walker, Soledad Verónica (2013). *Evaluación y trabajo docente en la universidad: políticas, prácticas y actores*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga, España. Recuperada de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n1/a24v15n1.pdf>

## ANEXOS

### Anexo 1. Instrumento de evaluación docente utilizado en el BINE

#### EVALUACIÓN AL DESEMPEÑO DOCENTE

Nombre del docente a evaluar: \_\_\_\_\_

Contesta las preguntas de acuerdo a la siguiente escala marcando solo un óvalo por fila.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

#### I. Organización del curso.

1. El programa y planeación del curso estuvo oportunamente a disposición del alumno  
(1) (2) (3) (4) (5)
2. El profesor ofreció un panorama general del curso y explicó claramente los objetivos del mismo.  
(1) (2) (3) (4) (5)
3. Preparó y organizó adecuadamente su clase con anticipación.  
(1) (2) (3) (4) (5)
4. Orientó en la búsqueda de fuentes de consulta para el curso.  
(1) (2) (3) (4) (5)
5. Cumplió con los temas incluidos en el programa.  
(1) (2) (3) (4) (5)
6. Cumplió con los propósitos planteados en el curso.  
(1) (2) (3) (4) (5)

#### II. Dominio de la materia.

7. Presentó con suficiencia cada uno de los diferentes temas del curso  
(1) (2) (3) (4) (5)

8. Presentó de manera ordenada y coherente los temas vistos en clase

(1) (2) (3) (4) (5)

9. Los contenidos fueron expuestos con la profundidad necesaria.

(1) (2) (3) (4) (5)

10. Resolvió un número suficiente de ejemplos/dudas/preguntas

(1) (2) (3) (4) (5)

11. Mostró dominio de los temas.

(1) (2) (3) (4) (5)

### III. Comunicación educativa.

12. Mostró claridad para explicar los conceptos y problemas de un tema.

(1) (2) (3) (4) (5)

13. Motivó e interesó a los alumnos para involucrarlos en su aprendizaje y participar activamente en clase.

(1) (2) (3) (4) (5)

14. Se mostró abierto a escuchar las opiniones y dudas de los estudiantes.

(1) (2) (3) (4) (5)

### IV. Uso de las TIC

15. Utilizó recursos digitales adecuados para el apoyo de la enseñanza.

(1) (2) (3) (4) (5)

16. Incorporó tecnología digital en las actividades de aprendizaje para la comprensión de los temas

(1) (2) (3) (4) (5)

17. En cuanto al material digital presentado, permitió su análisis y lo puso a disposición

(1) (2) (3) (4) (5)

V. Proceso de evaluación

18. Dio a conocer los criterios de evaluación desde el inicio del curso.

(1) (2) (3) (4) (5)

19. Utilizó formas de evaluación adecuadas al contenido del curso.

20. Consideró los criterios/sugerencias de evaluación contenidas en el programa del curso.

(1) (2) (3) (4) (5)

21. Ofreció retroalimentación adecuada a los estudiantes sobre la (s) evaluación (es)

(1) (2) (3) (4) (5)

VI. Responsabilidad docente

22. Mostró disposición para aclarar dudas y ofrecer asesoría dentro y fuera de la clase

(1) (2) (3) (4) (5)

23. La relación profesor estudiante fue en la mayor parte del tiempo cordial.

(1) (2) (3) (4) (5)

24. Asistió a las sesiones programadas y cumplió con el horario establecido.

(1) (2) (3) (4) (5)

25. Inició con puntualidad las sesiones programadas

(1) (2) (3) (4) (5)

En el siguiente apartado, contesta las preguntas de acuerdo a la escala que se te presenta:

Deficiente	Regular	Bueno	Sobresaliente	Excelente
1	2	3	4	5

VII. Eficiencia docente

26. El desempeño de mi profesor a lo largo del curso fue:

(1) (2) (3) (4) (5)

27. Mi satisfacción por los aprendizajes logrados en este curso es:

(1) (2) (3) (4) (5)

## Anexo 2. Oficio de solicitud de resultados de evaluación docente

ASUNTO: APOYO PARA CONCLUIR  
TESIS DOCTORAL

C. MTR. JESÚS JOSÉ GEORGE DÁVILA  
DIRECTOR GENERAL DEL BENEMÉRITO INSTITUTO NORMAL DEL ESTADO.  
GRAL. "JUAN CRISÓSTOMO BONILLA"  
P R E S E N T E

El que suscribe Mtro. Raymundo Murrieta Ortega le saluda cordialmente y al mismo tiempo solicita su valioso apoyo para continuar con el diseño de la tesis doctoral que lleva por titulo: "Caracterización del profesorado que obtiene resultados satisfactorios en la evaluación docente: el caso del BINE" que como parte del programa de Doctorado en Pedagogía en la UPAEP se está realizando para lograr el grado. Para lograr lo anterior, es indispensable obtener los resultados de la evaluación a los docentes del BINE de los ciclos escolares 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017, así como los respectivos informes proporcionados por el responsable del Programa Institucional de Evaluación y Seguimiento (PIES). Cabe destacar que información será tratada con absoluta confidencialidad y solo será utilizada para el diseño de la tesis.

Sin más por el momento, agradezco su fina atención y espero considere esta solicitud.

H. Puebla de Zaragoza a 12 de octubre de 2017

ATENTAMENTE

Mtro. Raymundo Murrieta Ortega



*Recibi original  
12/ Oct. /2017*

*[Handwritten signature]*

C.c.p. Mtra. María de Lourdes Guadalupe Galindo Ramírez. Responsable del Programa Institucional de Evaluación y Seguimiento en periodos anteriores. P.s.c.  
C.c.p. Mtra. Barbara Lorena Camacho Vázquez. Actual Responsable del Programa Institucional de Evaluación y Seguimiento. P.s.c.

*Recibi original  
23/10/2017*  
*[Handwritten signature]*

## Anexo 4. Solicitud para aplicar la encuesta

ASUNTO: AUTORIZACIÓN PARA  
APLICAR ENCUESTA A DOCENTES

H. Puebla de Zaragoza a 30 de octubre de 2017

C. MTR. JESÚS JOSÉ GEORGE DÁVILA  
DIRECTOR GENERAL DEL BENEMÉRITO INSTITUTO NORMAL DEL ESTADO.  
GRAL. "JUAN CRISÓSTOMO BONILLA"  
PRESENTE

At'n a los (as) Directores (as) de las Licenciaturas del BINE

El que suscribe Mtro. Raymundo Murrieta Ortega se dirige a usted de la manera más atenta para solicitar autorización para aplicar una encuesta a los docentes del BINE. La información recabada se integrará en la tesis doctoral que lleva por título: "Caracterización del profesorado que obtiene resultados satisfactorios en la evaluación docente: el caso del BINE" que se realiza para obtener el grado de Doctor en Pedagogía que otorga la UPAEP. Cabe destacar que la información será tratada con absoluta confidencialidad y solo será utilizada para el diseño de la tesis.

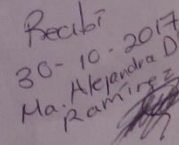
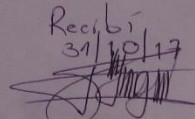
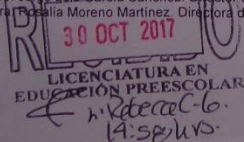
Si más por el momento, agradezco su fina atención y espero contar con su valioso apoyo.

ATENTAMENTE

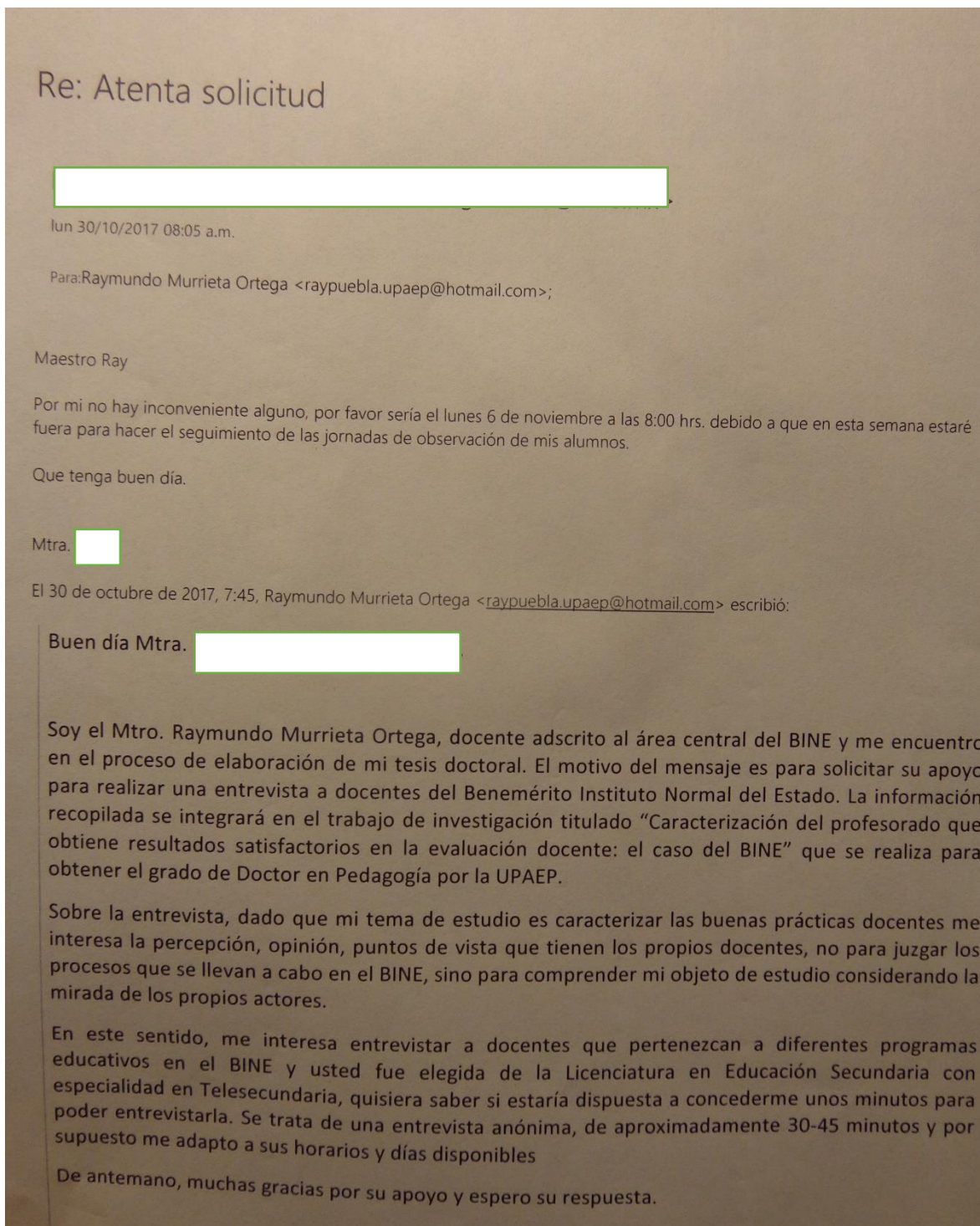
Mtro. Raymundo Murrieta Ortega



C. c.p. Mtra. Rosalinda Gutiérrez Juárez, Directora de la Licenciatura en Educación Especial en el Área Intelectual del BINE. P.s.c.  
C. c.p. Mtra. Cinthia Coyoil Arzápalo, Directora de la Licenciatura en Educación Primaria del BINE. P.s.c.  
C. c.p. Mtra. Alejandra Díaz Rodríguez, Directora de la Licenciatura en Educación Inicial del BINE. P.s.c.  
C. c.p. Mtro. Francisco Javier Milón Salgado, Director de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad de Telesecundaria. P.s.c.  
C. c.p. Mtro. Jorge Luis García Sánchez, Director de la Licenciatura en Educación Física del BINE. P.s.c.  
C. c.p. Mtra. Rosalía Moreno Martínez, Directora de la Licenciatura en Educación Preescolar del BINE. P.s.c.



#### Anexo 4. Solicitud a los docentes para participar en la investigación



**Nota:** La solicitud hace referencia a una entrevista, posteriormente y por intereses de la investigación se determinó aplicar una encuesta.

## Anexo 5. Cuestionario para docentes. Pilotaje

### CUESTIONARIO PARA DOCENTES DEL BINE

Estimado (a) docente del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”. Solicito su amable colaboración contestando la presente encuesta. La información será tratada con absoluta confidencialidad y solo se utilizará para desarrollar un trabajo de investigación que contribuirá a fortalecer la formación profesional de los estudiantes normalistas. De antemano, muchas gracias por su participación.

#### A. DATOS GENERALES

1. Masculino ( ) Femenino ( )
2. Edad \_\_\_\_\_ años
3. Lugar de adscripción:  
\_\_\_\_\_
4. Tipo de nombramiento: \_\_\_\_\_
5. Antigüedad en el BINE:  
\_\_\_\_\_
6. Años de experiencia en la docencia (tanto en el BINE como en otro lado): \_\_\_\_\_
7. Funciones, cargos, actividades principales que desempeña en el BINE: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Además de su actividad docente en el BINE, ¿realiza algún otro tipo de actividad profesional?: \_\_\_\_\_

#### B. FORMACIÓN PROFESIONAL

9. Estudios profesionales	Institución	Titulado
Licenciatura en:		
Especialidad en:		
Maestría en:		
Doctorado en:		

### C. DESEMPEÑO DOCENTE

Indicador	Items	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Preparación profesional	10.- Mi formación inicial ha contribuido para desempeñarme eficazmente en el ejercicio docente					
	11.- La formación continua (maestría especialización y/o doctorado) que poseo ha sido factor importante para desempeñarme satisfactoriamente en la docencia.					
Planificación	12.- Poseo habilidades para diseñar planeaciones privilegiando el aprendizaje centrado en el estudiante					
	13.- En la planeación del curso incorporo las nuevas tecnologías para lograr mayores aprendizajes en mis alumnos.					
Técnicas introductorias	14.- En cada sesión de clase expreso el objetivo a alcanzar por los alumnos.					
	15.- Pido a los alumnos que evoquen experiencias personales en relación al tema y relaciono con ellas el contenido a desarrollar.					
	16.- La forma como inicio la clase es facilitadora, recuperando aprendizajes previos y experiencias anteriores.					
	17.- El tema principal de la clase es presentado de un modo claro, sugestivo e interesante					
Dominio de la asignatura	18.- Tengo habilidades y el dominio de mi asignatura para explicar con claridad los temas.					
	19.- Me enfoco en que los alumnos comprendan los temas, respondiendo con exactitud a sus preguntas.					
	20.- Generalmente formulo preguntas claras, comprensibles y ajustadas al alumno y al momento de la clase					
Relación con los alumnos	21.- Escucho y muestro amabilidad a los alumnos dentro y fuera de la clase					
	22.- Muestro interés por el desarrollo académico de los alumnos					
	23.- Muestro disposición ante la consulta de los alumnos					
Ambiente de aprendizaje	24.- En todos los momentos de la clase propicio la participación efectiva y constante del alumno					
	25.- El clima de la clase está libre de tensiones, permitiendo que los alumnos expresen sus ideas sin recelos.					
	26.- Acepto diferentes puntos de vista promoviendo un ambiente de apertura, libertad y respeto					
Secuencia de contenidos	27.- Estructuro el trabajo sobre criterios de orden lógico y de análisis a través de una consecución de acciones que culminen en una experiencia de aprendizaje					
	28.- Generalmente coinciden los contenidos de la clase con lo registrado en la planeación					

Proceso enseñanza - aprendizaje	29.- Identifico la consolidación de conceptos e ideas fundamentales, antes de pasar a un episodio nuevo de aprendizaje.					
	30.- Provoco que el estudiante construya aprendizajes significativos, creando un ambiente de aprendizaje accesible y con un sentido de autoconfianza					
Habilidades interpersonales	31.-Dispongo de habilidades interpersonales para tratar los conflictos y darles solución					
	32.- Evito amenazas y castigos en clase					
Capacidad para usar las TIC	33.- Cuento con las habilidades para utilizar las TIC en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes					
	34.- El uso que hago de las nuevas tecnologías fomenta la participación de los alumnos, la interactividad, la cooperación, etc.					
Método de enseñanza	35.- Un buen profesor es el que explica bien su asignatura					
	36.- El trabajo fundamental del docente es transmitir los conocimientos a sus alumnos					
	37.- Los más importante para ser buen profesor es dominar la asignatura que se imparte					
Evaluación	38.- Evalúo los aprendizajes de acuerdo a los objetivos establecidos en la planificación					
	39.- El mejor método para evaluar a los alumnos es el examen.					
	40.- Utilizo como método de evaluación el contrato pedagógico, negociando con los estudiantes, fijando las tareas, los productos que se deben elaborar, el tipo de examen que se va a utilizar en la evaluación, etc.					
Satisfacción	41.- El trabajo docente ha contribuido a mi realización personal					
	42.- El quehacer docente ocupa un lugar importante en mi vida personal.					

## D) CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR

43.- ¿Cuáles son mis características personales, profesionales y pedagógicas que han influido en el aprendizaje de los estudiantes a mi cargo?

44.- ¿Qué características podría cambiar para ser un mejor profesor?

## Anexo 6. Cuestionario docentes. Versión final.

### CUESTIONARIO

Estimado (a) docente del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, solicito su amable colaboración contestando la presente encuesta. La información será tratada con absoluta confidencialidad y solo se utilizará para integrar un trabajo de investigación que se realiza para obtener el grado de Doctor en Pedagogía que otorga la U.P.A.E.P. De antemano, muchas gracias por su participación.

#### D. DATOS GENERALES

10. Sexo: Masculino (  ) Femenino (  )
11. Edad: 30 años o menos (  ) 31-40 (  ) 41-50 (  ) 51-60 (  ) Más de 60 años (  )
12. Lugar de adscripción: LEP (  ) LESET (  ) LEPE (  ) LEEAI (  ) LEI (  ) LEF (  ) DG (  )
13. Tipo de nombramiento: PTC (  ) 31/4 Tiempo (  ) ½ Tiempo (  ) Horas (  ) Otro (  ) \_\_\_\_\_
14. Antigüedad en el BINE: 1-10 años (  ) 11-20 años (  ) 21- 30 años (  ) Más de 30 años (  )
15. Años de experiencia en la docencia, tanto en el BINE como en otra institución: 1-5 años (  ) 6-10 años (  ) 11-15 años (  ) 16-20 años (  ) 21-30 años (  ) Más de 30 años (  )
16. ¿Además de laborar en el BINE, realiza otro tipo de actividad profesional?: SI (  ) NO (  )

#### E. FORMACIÓN PROFESIONAL

17. Estudios profesionales	Institución	Titulado (Sí o No)
Licenciatura en:		
Maestría en:		
Doctorado en:		
Especialidad en:		

#### F. DESEMPEÑO DOCENTE

Ítems					
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
9.- Mi formación inicial ha contribuido para desempeñarme eficazmente en el ejercicio docente.					
10.- Mi formación continua (maestría, doctorado y/o especialización) ha sido factor importante para desempeñarme satisfactoriamente en la docencia.					

11.- Tengo habilidades para diseñar planeaciones privilegiando el aprendizaje centrado en el estudiante.					
12.- En la planeación del curso incorporo las nuevas tecnologías para lograr mayores aprendizajes en mis alumnos.					
13.- En cada sesión de clase expreso el objetivo a alcanzar por los alumnos.					
14.- Inicio la clase recuperando aprendizajes previos y experiencias anteriores.					
15.- El tema principal de la clase es presentado de un modo claro, sugestivo e interesante.					
16.- Tengo habilidades y el dominio de mi asignatura para explicar con claridad los temas.					
17.- Me enfoco a que los alumnos comprendan los temas, respondiendo con exactitud a sus preguntas.					
18.- Generalmente formulo preguntas claras, comprensibles y ajustadas al alumno y al momento de la clase.					
19.- Muestro disposición ante la consulta de los alumnos dentro y fuera de la clase.					
20.- En todos los momentos de la clase propicio la participación efectiva y constante del alumno					
21.- El clima de la clase está libre de tensiones, permitiendo que los alumnos expresen sus ideas sin recelos.					
22.- Acepto diferentes puntos de vista promoviendo un ambiente de apertura, libertad y respeto.					
23.- Estructuro el trabajo sobre criterios de orden lógico y de análisis a través de una consecución de acciones que culminen en una experiencia de aprendizaje.					
24.- Generalmente coinciden los contenidos de la clase con lo registrado en la planeación.					
25.- Identifico la consolidación de conceptos e ideas fundamentales, antes de pasar a un episodio nuevo de aprendizaje.					
26.- Provoco que el estudiante construya aprendizajes significativos, creando un ambiente de aprendizaje accesible y con un sentido de autoconfianza.					
27.-Dispongo de habilidades interpersonales para tratar los conflictos y darles solución.					
28.- Utilizo amenazas y castigos en clase para que los alumnos mantengan un adecuado comportamiento.					
29.- Cuento con las habilidades para utilizar las TIC en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes.					
30.- El uso que hago de las nuevas tecnologías fomenta la participación, la interactividad y la cooperación entre los alumnos.					
31.- Evalúo los aprendizajes de acuerdo a los objetivos establecidos en la planificación					
32.- El mejor método para evaluar a los alumnos es el examen.					
33.- Utilizo el diálogo como método de evaluación, negociando con los estudiantes, fijando las tareas, los productos que se deben elaborar, el tipo de examen que se va a utilizar en la evaluación, etc.					

34.- ¿Qué aspectos de mi práctica pedagógica debo mejorar para obtener resultados satisfactorios en la evaluación del desempeño docente? R=

## Anexo 7. Cuestionario estudiantes. Versión final.

### CUESTIONARIO

Estimado (a) estudiante del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, solicito su amable colaboración contestando la presente encuesta. La información será tratada con absoluta confidencialidad y solo se utilizará para integrar un trabajo de investigación. De antemano, muchas gracias por su participación.

#### G. DATOS GENERALES

18. Sexo: Masculino ( ) Femenino ( )

19. Semestre: Primero ( ) Tercero ( ) Quinto ( ) Séptimo ( )

20. Programa educativo: LEP ( ) LESET ( ) LEPE ( ) LEEAI ( ) LEI ( ) LEF ( )

#### H. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Nombre del docente a evaluar: \_\_\_\_\_

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

Ítems	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
4.- La formación inicial (licenciatura) del profesor contribuye para su desempeño eficaz en el ejercicio docente.					
5.- La formación continua (maestría, doctorado y/o especialización) del profesor ha sido factor importante para su desempeño satisfactorio en la docencia.					
6.- Tiene habilidades para diseñar planeaciones privilegiando el aprendizaje centrado en el estudiante.					
7.- En la planeación del curso incorpora las nuevas tecnologías para lograr mayores aprendizajes en sus alumnos.					
8.- En cada sesión de clase el profesor expresa el objetivo a alcanzar por los alumnos.					
9.- Inicia la clase recuperando aprendizajes previos y experiencias anteriores.					
10.- El tema principal de la clase es presentado de un modo claro, sugestivo e interesante.					
11.- Tiene habilidades y domina la asignatura, explica con claridad los temas.					
12.- Se enfoca a que los alumnos comprendan los temas, respondiendo con exactitud a sus preguntas.					
13.- Generalmente formula preguntas claras, comprensibles y ajustadas al alumno y al momento de la clase.					
14.- Muestra disposición ante la consulta de los alumnos dentro y fuera de la clase.					
15.- En todos los momentos de la clase propicio la participación efectiva y constante del alumno					

Ítems	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
16.- El clima de la clase está libre de tensiones, permitiendo que los alumnos expresen sus ideas sin recelos.					
17.- Acepta diferentes puntos de vista promoviendo un ambiente de apertura, libertad y respeto.					
18.- Estructura el trabajo sobre criterios de orden lógico y de análisis a través de una consecución de acciones que culminen en una experiencia de aprendizaje.					
19.- Generalmente coinciden los contenidos de la clase con lo registrado en la planeación.					
20.- Identifica la consolidación de conceptos e ideas fundamentales, antes de pasar a un episodio nuevo de aprendizaje.					
21.- Provoca que el estudiante construya aprendizajes significativos, creando un ambiente de aprendizaje accesible y con un sentido de autoconfianza.					
22.- Dispone de habilidades interpersonales para tratar los conflictos y darles solución.					
23.- Utiliza amenazas y castigos en clase para que los alumnos mantengan un adecuado comportamiento.					
24.- Cuenta con las habilidades para utilizar las TIC en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes.					
25.- El uso que hace de las nuevas tecnologías fomenta la participación, la interactividad y la cooperación entre los alumnos.					
26.- Evalúa los aprendizajes de acuerdo a los objetivos establecidos en la planificación					
27.- Utiliza el examen como único método para evaluar a los alumnos.					
28.- Utiliza el diálogo como método de evaluación, negociando con los estudiantes, fijando las tareas, los productos que se deben elaborar, el tipo de examen que se va a utilizar en la evaluación, etc.					

29.- ¿Qué aspectos de la práctica pedagógica debe mejorar el profesor? R=

## Anexo 8. Docentes del BINE mejor evaluados



Benemérito Instituto Normal del Estado  
"Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"  
Programa Institucional de Evaluación y Seguimiento



### DOCENTES MEJOR EVALUADOS EN EL SEMESTRE B Ciclo escolar 2016 - 2017

NO.	Nombre del Docente	Resultado de planeación (4)	Desempeño Docente (5)	Total (9)	Indicador de calidad	P.E.
1	Gloria Janett Hernández Blancas	4.00	4.90	8.90	SATISFACTORIO	LEF
2	José Francisco León y Jiménez	3.97	4.92	8.89	SATISFACTORIO	LEF
3	María del Pilar Dávila Casco	4.00	4.82	8.82	SATISFACTORIO	LEP
4	Paola Falco Carrillo	4.00	4.81	8.81	SATISFACTORIO	LEI
5	Maryangí Reyes Cortés	4.00	4.79	8.79	SATISFACTORIO	LESET
6	Adriana Ajuria Avilés	4.00	4.72	8.75	SATISFACTORIO	LEPE
7	María Alejandra Díaz Ramírez	4.00	4.84	8.75	SATISFACTORIO	LEPE
8	Gustavo Alfonso Tirado Osomo	3.83	4.89	8.72	SATISFACTORIO	LEF
9	Sandra María Fernández Carrillo	4.00	4.71	8.71	SATISFACTORIO	LESET
10	María Luisa Ihuít López	4.00	4.71	8.71	SATISFACTORIO	LEF
11	Liliana Noemí González Miranda	4.00	4.70	8.70	SATISFACTORIO	LEI
12	Miriam Angélica Valles Huerta	4.00	4.68	8.70	SATISFACTORIO	LEPE
13	Luz de Aurora Tovar Vargas	3.97	4.73	8.70	SATISFACTORIO	LEF
14	Antonio González Carmona	4.00	4.69	8.69	SATISFACTORIO	LEP
15	Patricia Ortiz Carrasco	4.00	4.68	8.68	SATISFACTORIO	LEPE
16	María Teresa Genoveva Cano Figueroa	3.90	4.78	8.68	SATISFACTORIO	LEP
17	Jacqueline González García	4.00	4.68	8.68	SATISFACTORIO	LEP
18	Carmen Sánchez Acevedo	4.00	4.67	8.67	SATISFACTORIO	LEP
19	Verónica Hernández Gutiérrez	4.00	4.67	8.67	SATISFACTORIO	LEP
20	Manuel Loaiza Ramírez	4.00	4.67	8.67	SATISFACTORIO	LEP
21	María de Los Ángeles Zarate Romero	3.90	4.76	8.66	SATISFACTORIO	LEF
22	María Teresa Mendoza Cardozo	4.00	4.66	8.66	SATISFACTORIO	LEP
23	Marisa Minero Rubio	4.00	4.64	8.64	SATISFACTORIO	LEPE
24	Miguel Valencia Reyes	4.00	4.64	8.64	SATISFACTORIO	LEP
25	Claudia Gabriela Anaya Cervantes	4.00	4.50	8.63	SATISFACTORIO	LEPE
26	Victor Manuel Ortega Sevilla	4.00	4.63	8.63	SATISFACTORIO	LEP
27	Fany Ortiz Muñoz	4.00	4.63	8.63	SATISFACTORIO	LEP
28	María Isabel Caballero González	4.00	4.61	8.61	SATISFACTORIO	LESET
29	María Mercedes López Priego	4.00	4.60	8.60	SATISFACTORIO	LEP
30	Amy Eliette González Bravo	4.00	4.60	8.60	SATISFACTORIO	LESET

## Anexo 9. Estudiantes opinan acerca de los docentes con resultado deficiente

### Pregunta 29. ¿Qué aspectos de la práctica pedagógica debe mejorar el profesor?

MARÍA
La maestra no tiene dominio por los temas, ni por la materia.
Sus clases son improvisadas, no maneja los contenidos de la clase y es muy voluble en sus criterios de evaluación.
Planear su clase con tiempo, no improvisar, que tenga conocimientos previos del tema y saber qué aspectos evaluar.
Cada que se dé un curso debe conocerlo muy bien para poder impartirlo, debe manejar más la información para que pueda guiarnos claramente a los objetivos que se establecen
Que tenga más capacidad para conocer los temas, más claridad al explicar los temas, mejorar organización y que tenga un mejor control de medir tiempos.
Preparar sus clases con anticipación y ser más innovadora.
Preparar mejor los temas, pedir que le asignen cursos de los cuales tenga un conocimiento previo y que busque diversas estrategias de enseñanza.
Ampliar el conocimiento en el curso a impartir; se considera que por la baja de una maestra anterior se le dio este curso y por eso hubo un descontrol, tanto en planeación, trabajos, etc.
Debe ser puntual a sus clases, estudiar los temas para que nos pueda dar la clase.
Mayor conocimiento de la materia a impartir, conocer y saber expresar mejor las tareas que se deben ver en la materia, mayor facilidad de palabra usando un lenguaje formal y llevar a cabo la planeación.
Mayor entusiasmo de la profesora.
Involucrar otros métodos para enseñar los temas de la clase, así como fomentar el uso de las diferentes herramientas digitales. Explicar con claridad los temas.
Dominar con más seguridad los temas.
A pesar que no es la materia que le corresponde se esfuerza para darnos los contenidos necesarios, el único detalle es que algunas veces no se presentaba por cargos que le daba dirección general.

La profesora no dio una materia correspondiente a su preparación, lo que hace que no esté bien aprendido el curso. La docente llegó a medio semestre, con muy pocas clases, recuperando planeaciones y contenidos, lo que no se me hace correcto contestar esta encuesta debido a que fue cuestión administrativa.
Conocer más sobre los temas. Fomentar la participación. Utilizar otro tipo de estrategias.
Que asignen a la docente cursos que ella domine, ya que no tiene los conocimientos suficientes para dar la clase, puesto que no la asignan con previa anticipación y no son de sus temas principales.
Empaparse mejor de los temas. Más estrategias de aprendizaje. Explicar más profundo los temas.
Dar las clases más prácticas, didácticas.
Es una docente buena, pero le falta reforzar algunos aspectos en planeaciones.
Enfocarse más al tema.
Conocer más acerca de la materia que imparte.
Quizás dominar más los temas referentes a la asignatura para así poder aclarar dudas. Ser más participativa y dinámica al momento de dar su clase.
Dominio del tiempo y del curso impartido
Conocer bien el tema que impartirá porque como no es tema de su área si le cuesta trabajo porque no lo conoce y no nos explica con claridad.
Estudiar más sobre los temas del curso, para poder dominarlos, realizar clases con dinámicas e interactivas.
Fue una maestra que no tenía dominio de la materia.
Probablemente no era su materia, por tal motivo faltaron algunos aspectos por llevar a cabo.
Que estudie más los temas y que busque más técnicas de enseñanza.
<b>OLIVIA</b>
Tener mayor disposición para aclarar dudas.
En la clarificación de los temas que expone, la ampliación de o mejora de criterios de evaluación.
En lo personal siento que debe tener más claridad al momento de expresar ideas ya que es evidente que sabe demasiado, pero en lo personal siento que no se da a explicar.

Utilizar más recursos didácticos.
Buscar otras estrategias como por ejemplo el mayor uso de las TIC para favorecer el aprendizaje de los alumnos o reforzar los temas.
Considero que puede brindar la clase de una forma más didáctica y del mismo modo ser más explícita con sus indicaciones.
Hacer actividades más dinámicas o poner proyecciones de nuestro interés.
Ser más clara al dar las clases, sin confundirse, en realidad es una muy buena maestra.
Mejorar la planificación de clase haciéndola más dinámica, sin acumular demasiada información, ser clara en los temas, resolver dudas en vez de confundirlas con palabras que no se entienden.
En su metodología, ya que en ocasiones me deja confundida con algunos de los temas que explica.
La forma en que transmite el conocimiento, ya que no es clara y no se da a entender.
La manera en que imparte la clase, ya que casi no interactúa y deja trabajar de forma autónoma a los alumnos.
Al expresar y explicar los temas no son claros, debe de emplear actividades más claras.
Mejorar las estrategias al dar la clase, mayor comunicación alumno maestro.
No basar toda la clase en lo teórico, ya que llega a ser un poco pesada la clase. Considero que puede utilizar otras estrategias que favorezcan el aprendizaje.
Que sea más clara y precisa al expresarse son sus ideas y al transmitir la información que da en sus clases.
<b>ALBERTO</b>
El profesor tiene muchos conocimientos de diversos temas, sin en cambio la metodología que lleva a cabo para enseñar no es muy buena.
Es un profesor con un amplio conocimiento; sin embargo, en diversas ocasiones no sabe cómo transmitir ese conocimiento de manera sencilla para poder comprenderle; por lo tanto, se sugiere que busque formas didácticas para una mejor comprensión.
El profesor sabe mucho, el único problema es que no sabe cómo brindarnos esos conocimientos.
Que mejore la manera de explicar las clases, ya que en ocasiones nos confunde.

Saber controlar al grupo y promover la participación.
Mejorar en la explicación de los temas, ya que algunas veces las dudas quedan al aire.
Considero que solo debe mejorar su manera de explicar y tener más autoridad.
La manera de explicar hace que no me queden claros los contenidos.
Creo que solo le falta ser un poco más didácticas y activas. Pero es buen docente.
Que sea más claro y específico al dar sus clases.
Ser más dinámico en sus clases.
Que sus clases sean un poco más dinámicas. Aunque su contenido sea pesado, debería buscar formas de como enseñar el contenido. Que se preste a resolver preguntas y comentarios.
Considero que la preparación del maestro es buena, sin embargo, no siento que sea muy bueno para enseñar, ya que el mismo en ocasiones confunde al grupo con sus preguntas o con lo que habla.
Más claridad en sus explicaciones, dice tanto que no se le entiende.
La forma correcta de impartir una clase de manera didáctica. Diseñar nuevas estrategias que permitan el desarrollo de nuevos conocimientos. Ser más claro en sus explicaciones y al plantear preguntas.
Su control de grupo y su forma de dar los temas, ya que muchas veces los dice de una forma revuelta y no entiendo.
Ampliar más los temas teniendo en cuenta en cómo aplicarlos, sin tanta teoría. Preparar las clases de manera didáctica.
Saber cómo dominar bien el tema para que el grupo se interese por aprender
Más abierto a comentarios y opiniones.
Me gustaría que sus clases sean un poco más dinámicas, más enriquecedoras. Fomentar nuevos ambientes de aprendizaje.
Que nos explique más claro los temas de investigación.
Hacer las clases más presenciales y menos virtuales.
El profesor cuenta con conocimientos muy buenos, pero en el aspecto de transmitirlos se le complica y no deja claros los temas la mayoría de las veces, aunque su preparación es muy buena.

<b>PABLO</b>
Debería variar sus métodos además de organizar el tiempo, aprovechando las sesiones para abordar los temas.
Debería considerar diferentes formas de enseñanza.
Enfocar sus clases a docencia y no tanto a rehabilitación.
No llevarse tanto con el enfoque médico, que tome en cuenta más el pedagógico.
Solo que su materia se incline un poco más a lo pedagógico, pero es uno de los mejores docentes dentro de la academia.
Tono de voz.
Excelente docente.
Es muy bueno en su área, pero nos beneficiaría más si se enfocara en lo educativo.
Enfoque más educativo.
Usa las TIC's pero muchas veces son tediosas con usos tan cotidianos.
Debería enfocarse más a lo pedagógico.
Que oriente sus saberes a un enfoque más pedagógico.
Que enfoque sus conocimientos al área educativa.
Buen maestro, solo que le sugiero un enfoque educativo.
Relacionar el área clínica, pero tener más impacto en el área educativa.
Buscar distintas estrategias de enseñanza.
Utilizar diversas estrategias de enseñanza.
Enfocarse a lo pedagógico y no solo a la clínica.
<b>GRACIELA</b>
Enfocarse solo a sus materias, es una buena maestra, puede dar ejemplos con ayuda de las TIC's
Incluir dinámicas en la clase que favorezcan en los aprendizajes de los alumnos.
Quizá la didáctica y los criterios evaluativos.
Tal vez que haga más dinámica su clase para que no se pierda el interés del tema.
Que tenga educación y se comporte como docente y no tenga actitudes infantiles.
Debe ser más responsable y asista a las clases y no dejar siempre o casi siempre solo a su grupo. No pelee con sus alumnos como si fueran iguales.

Las evaluaciones son buenas.
Es buena maestra, me gustaría que fuera más precisa al explicar.
Considero que la forma de trabajo con ella es adecuada, así favoreciendo el aprendizaje en cada uno de nosotros.
Considero que sus clases han tenido buenos resultados en nuestro proceso formativo.
Saber a planear con adecuaciones. Tener mayor conocimiento del tema. Enseñar a dar una clase. Mostrarnos estrategias en clase. Ser respetuosa.
Mejora de estrategias de aprendizaje, mayor disposición para sus alumnos y compromiso.
La forma de hacer las actividades, llegan a ser un poco tediosas, pero su forma de explicar es buena.
<b>VÍCTOR</b>
La forma de dar las instrucciones a veces es confusa, pero en si su curso fue muy satisfactorio y bueno.
La práctica pedagógica es la adecuada, sin embargo, creo que el trato no es el más adecuado.
Ser un poco más exigente. Mostrarse plenamente autoritario, dentro del salón de clases. Generar un ambiente más disciplinario.
Que sea un poco más dinámico.
Algo más dinámico, actividades.
El uso de las TIC.
Considero que ninguna ya que trabaja, explica, enseña de buena manera.
Todo bien.
No hacer las clases de pura lectura, a veces llega a aburrir provocando desinterés en la clase.
Que su curso sea agradable, que no sea aburrido.
Menos clases tediosas.
Presentar los temas visualmente.
<b>IVONNE</b>
Explicar el tema más a detalle y tratar de comprender y retomar los apuntes antes vistos.
Dejar más ejercicios de repetición en lo particular se encuentra muy bien
La comprensión de los temas, por el ritmo acelerado que se lleva solo se ven superficialmente

Ninguno.
Realizar clases un poco más interactivas.
Que durante sus clases realice más actividades prácticas y dinámicas.
Ninguna, ya que es una profesora capacitada y resuelve las dudas que se presentan en la materia.
Pienso que a lo largo del curso que nos impartió, se llevó a cabo un buen desempeño.
Crear proyectos que en conjunto con otras materias se vuelva complemento; y así tener aprendizajes no solo de la materia sino en conjunto más estable.
Dar aún más una mejora para propiciar mejores ambientes de explicación de temas.
Considero que ninguno ya que la forma en que da la clase es muy buena.
Creo que lo que hace más falta es el tiempo para dar una clase más amplia y con mejores resultados ya que hay veces que no es suficiente para abarcar todos los temas establecidos.
Abordar un tema con más tiempo para que a nosotras como alumnas se nos facilite, así como también para que se pueda trabajar mejor.
Mostrar disposición ante la consulta de los alumnos dentro y fuera de la clase.
Tal vez desarrollar un poco más la aplicación de las TIC en la materia y así crear formas de aprendizaje creativos.
Más seguridad a la hora de aplicar sus clases.
Fomentar la participación en clase.
Manejar más ejercicios para reforzar el aprendizaje.
La práctica de mi docente me parece correcta y está muy bien preparada para impartir la clase correspondiente.
Ninguno.
Adquirir un poco más de carácter "estricto" para que las alumnas logren seguir sus indicaciones.
Ninguno, ya que maneja o aborda los contenidos de manera entendible.
Es muy buena docente, la clase que impartía era de su dominio total por tal motivo lo hacía de forma correcta, sin tener que mejorar nada.
Realizar distintas herramientas para presentar la información.
Ir un poco más despacio para que las alumnas podamos comprender mejor el tema.

Considero que debe ser más específica, ya que me enredaba y no entendía.
<b>DIONISIO</b>
Atender y escuchar opiniones de cada uno de los alumnos.
En empatía, ser más abierto, comprensible.
La relación maestro-alumno. Se de tiempo para hacer las cosas. Empatía.
Atender con profesionalismo algunas dudas que suelen surgir en torno a la materia. Ser más empático con sus alumnos.
Uso de las estrategias didácticas más llamativas, ser más conciso y flexible a los diferentes puntos de vista.
Ser más accesible al momento de que expresamos dudas, aclararlas sobre todo y que tuviera organización.
Ser más abierto a opiniones de los alumnos y las tome en cuenta.
Considero principalmente, la atención a las dudas en clase, además de tratar personalmente las dudas y/o situaciones con cada alumno.
La apertura a las aportaciones de los alumnos, la forma de expresar sus ideas, la disposición para atender a los alumnos.
El ser más comprensivo y tener mucha paciencia para resolver con claridad dudas.
Relación con los alumnos que tenga más tacto, que escuche y de la oportunidad de decirte que falta para la planeación, se dé el tiempo para revisar.
El maestro no crea los ambientes de aprendizaje adecuados para el aprendizaje, no responde dudas y no toma en cuenta las opiniones, no tiene buena organización.
Que tenga mayor disposición ante las adversidades que se lleguen a presentar, ya que su carácter no lo llevará a ningún lado.
Ser más flexible y con eso nos referimos a atender las necesidades de los alumnos y no solo seguir la planeación como está o como se debe abarcar.
Fomentar más la participación y responder preguntas de los alumnos.
El aspecto a mejorar no depende de él, pues considero que lo que hace falta es más tiempo (es decir no limitar a solo una sesión de 2 horas).
Dar a conocer su planificación y atender todas las dudas de una manera adecuada.

Que se relacione mejor con los alumnos utilizando la ética profesional que debe tener, más allá de tener un lado más humano.
Ser un poco más sociable con el grupo, para que puedan tener confianza con el maestro.
Su paciencia y su accesibilidad.
Acercamiento a los alumnos.
La comprensión con los alumnos. Tomar en cuenta las preguntas y respuestas de los alumnos. Tolerancia.
No resuelve en total las dudas que tenemos.
Crear un ambiente de confianza maestro-alumno.
<b>VERÓNICA</b>
Siento que es buena maestra, sin embargo, hablaba mucho de su vida personal y nunca nos dio una clase como tal, a pesar de que tenemos que ser autónomos, si me hubiera gustado ver una clase real de ella y no exposiciones de nosotros.
La forma de cómo dar cada una de sus clases que no sea solo pasar a exponer los temas y realizar un organizador gráfico de la misma.
Es una profesora que con su preparación y dinamismo logran crear un ambiente adecuado tanto para el aprendizaje como en la práctica. Tiene un sentido de solidaridad alto y este repercute en que su tiempo no sea el suficiente para cubrir las actividades a realizar. Personalmente creo que puede dar un enfoque secundario en las colaboraciones sociales para que así tenga el tiempo suficiente para realizar sus actividades de prioridad.
Que la profesora use las tecnologías para explicarnos los temas.
Más puntualidad, clases más dinámicas, uso de las TIC's y material didáctico.
Puntualidad. Material didáctico. Clase más dinámica. Uso de las TIC's.
Centrase más en el tema de la clase, la mayoría de las veces se desvía, por lo que al finalizar su clase termino con dudas que no serán resueltas a menos que las investigue.
El uso de las TIC's, ya que no logra dominarlas con exactitud.
Enfocarse más a la materia y a los contenidos, ya que divaga mucho en clase.
Todo está bien, así como es. Pero un cambio para ser mucho mejor no está mal.
Creo que podría mejorar en la hora de impartir su clase para hacerla más interesante.
Enfocarse más y mejor a la clase sin salirse del tema.

En las planeaciones.
Avanzar más rápido con los temas.
Ser más comprensible.
Ninguno, es una buena docente.
Ninguno.
Quizá, que no involucrara tanto su vida personal.
La maestra debe explicar más e incluso al escuchar opiniones no las interrumpa.
Solo que la maestra se dedique más a darnos clase sin que haya interrupciones y que tenga más tiempo de clases.
<b>ROQUE</b>
De acuerdo a las sesiones ejemplificarlos de manera en que se interactúe y se pueda llevar a cabo y no apartarse del aprendizaje que se espera.
Su tacto pedagógico y profesionalismo, sus estrategias de enseñanza. Crear alternativas más dinámicas.
Ser más expresivo, mejorar la interacción alumno-profesor para poder generar un mejor aprendizaje en los alumnos.
Interacción de los alumnos-profesor. Atención a los alumnos, comunicación y comprensión.
Explicar de forma clara y sencilla, sin darle tantas vueltas al tema.
Mejorar la clase, más participativa y dinámica, mejorar su expresión y crear un mejor ambiente de trabajo.
Su preparación y tacto pedagógico.
Innovar y tener más claridad sobre los temas a tratar.
Utilizar un poco más la práctica para poder aprender de manera divertida.

## Anexo 10. Estudiantes opinan acerca de los docentes con resultado satisfactorio

### Pregunta 29. ¿Qué aspectos de la práctica pedagógica debe mejorar el profesor?

<b>RIGOBERTO</b>
Al parecer ninguno, creo que todo lo que ha hecho o hace es muy bueno, tiene una alta capacidad de enseñar y transmitir sus conocimientos.
Ninguno, el profesor es muy bueno se basa mucho en la planeación, siguiéndola correctamente, sabe explicar bien sus clases y brinda mucho apoyo.
En mi opinión el profesor es uno de los maestros mejor preparados que he conocido, fue muy grato conocerlo y espero seguir trabajando con él. Mis más grandes felicitaciones.
Todo bien.
En mi criterio no considero que tenga algo que mejorar, ya que la manera en que imparte las clases es clara, además de que utiliza las TIC'S
Mejorar ninguno, se mantiene en constante actualización por lo cual su clase siempre es interesante.
Es un buen profesor y a mi parecer siento que así como es, es bueno.
El profesor cuenta con varios aspectos acertados dentro de su formación como cumplimiento del perfil, su modo de enseñanza es muy vanguardista, aunque a veces debe darle un incentivo para tener la atención total de todos los alumnos y hacer más didáctica su clase, aún así cumple sus objetivos y logra inducir no solo conocimientos, si no también aprendizajes significativos tanto para el área profesional como para la vida cotidiana.
Yo no observo alguno.
Ninguno, la experiencia del maestro es amplia y sus conocimientos son extensos, es el mejor maestro que el BINE puede tener.
Ninguno, es un docente excelente.
Ninguna.
Ninguno. Es un excelente maestro, sobre todo es muy humanista.
Ninguno, considero que es un excelente maestro.
Solo me gustaría que no fuera tan tolerante con los incumplidos. Es excelente maestro.
Nada, es un maestro completo.

El profesor es excelente, tanto como persona, como profesionalista. No debe mejorar en nada, ya que su mejora se ve reflejada en su trabajo. Gracias por la oportunidad de haber trabajado con él.
Ninguno, el profesor es un maestro muy bien preparado.
Yo siento que ninguno, es un maestro muy bueno y como persona igual.
Nada. Es perfecto!
Por mi parte ninguno ya que es un excelente maestro, está a la disposición del alumno en cosas que él no entienda.
<b>PAULINA</b>
Tiene buen desarrollo docente
Tiene un buen desarrollo en el ámbito docente
En ser un poco más accesible
La parte disposición, más práctica y tiempo porque en ocasiones los temas se abordan muy rápido y en ocasiones quedan dudas de algunos términos. Mas accesible.
Realmente considero que su labor como docente es excelente.
Ninguno. Realmente es una docente que domina los contenidos y sabe explicarlos adecuadamente, además de que motiva a siempre obtener buenos resultados. Es una docente en toda la extensión de la palabra, de las que realmente se preocupa y ve la forma de que todas aprendan.
Ninguno, siento que la práctica de su clase fue adecuada y con la información adecuada.
Considero que la maestra cuenta con los aspectos necesarios para su buen desempeño.
Ninguno, ya que hay dominio del tema.
Más capacitación acerca de la educación.
A mi parecer tiene un buen desarrollo como docente.
Es excelente profesora.
Las clases más dinámicas.
Mayores actividades dinámicas en clase. Evaluación individual, den trabajos por equipo.
Es buena maestra, sabe mucho sobre los temas que imparte, además de buena disposición, yo mejoraría que las planeaciones sean revisadas bien.

Se me hace muy buena maestra, ya que desarrolla muy bien los temas, solo que hace un poco de teoría y me gustaría que sus temas fueran dinámicos.
El trabajo que realiza es excelente y considero que la forma en que trabaja es la adecuada.
<b>LUCÍA</b>
Pues ninguno es una excelente profesora y sabe dominar cada clase y/o tema que imparte en cada curso.
Creo que su práctica como docente es muy buena
Ninguno, me resultó muy interesante la forma en que imparte su clase
Considero que así como imparte la clase la debe seguir haciendo, ya que hace partícipe de su clase y del aprendizaje que vamos recibiendo, así mismo hace las clases muy dinámicas y de fácil comprensión.
Profundizar aún más algunos temas, quizá administrando mejor los tiempos.
No enviar tareas de sorpresa en fin de semana.
Pues nada es una maestra que da sus clases con interés.
Ninguno, siempre ha sabido dar las clases de manera didáctica e interesante. Quizás más tiempo para sus clases, ya que son muy buenas.
La utilización adecuada de las TICS, como herramienta y medio de aprendizaje.
Ninguna, sus clases son muy buenas en donde nos favorece con ambientes de aprendizaje innovadores.
No dejar trabajos tan tarde y considero que solo eso ya que es una docente excelente
El mandar trabajos hasta tarde que deben ser entregados al otro día.
La hora que pide trabajos, a veces muy tarde.
La entrega de calificación en tiempo.
Que no nos deje tarea de un día para otro.
Yo considero que nada ya que en lo personal la maestra está muy bien capacitada y siempre innova en sus clases.
Mejorar en las actividades que presenta y dejarlos en claro.
Moderar las tareas que deja de un día para otro.
Ninguno, ya que es muy buena docente, en todos los cursos que ella nos ha impartido obtuve muchos aprendizajes significativos.

Ninguno, siempre la materia que se le asigne tiene dominio de los contenidos y nos motivó a participar y aprender.
Ninguno, su método de enseñanza es muy bueno ya que siempre trata de hacer sus clases más dinámicas y llamar la atención de las alumnas.
Ninguno, en realidad es muy buena docente, sabe lo que hace y debe hacer, siempre busca y nos motiva para poder interesarnos de lleno en el curso y poder cumplir con el objetivo de éste.
Que al principio de la clase sea solo clara en las instrucciones.
<b>DOLORES</b>
Es una buena maestra, pero considero que debería realizar diferentes actividades.
Realizar más actividades en clase.
Organización de los contenidos que se abordan en clase. Más actividades durante clase.
Motivación en los alumnos.
Ninguno. Creo y afirmo que es una muy buena maestra.
Muy bien
Gran docente, siempre está dispuesta a aclarar dudas y escuchar opiniones.
Usar más las TIC'S
<b>TANIA</b>
La organización en cuanto a sus actividades y la planeación que plantea no se completa o no se lleva a cabo como se presenta ante el grupo. No existe profundización ante los temas que expone.
Organización en las clases, en cómo organiza las ideas.
La maestra es una de las mejores docentes que han trabajado con nosotras, no solo porque es especialista o porque sigue trabajando dentro del área, sino que aparte de darnos clases, nutre la clase con su experiencia.
Su habilidad para diferenciar entre aspectos de índole personal y académicos. Es una buena docente, sin embargo, este rasgo es algo que considero entorpece /obstaculiza el proceso que se debe dar entre docente-alumno; se debería centrar en aspectos más de contenido que en la estética de un trabajo, mejorar sus criterios de evaluación.
Profundizar temas según las necesidades del alumnado.

Es buena maestra, pero algunas veces se aleja del tema hablando de otro y se debe ayudar para que lo retome.
Las clases de la docente me parecen buenas, sin embargo, considero que se debería asegurar de haber consolidado el aprendizaje sin pasar a otro, profundizando en los temas para entenderlos.
Considero que la docente podría realizar diversas actividades para impartir su clase, porque relativamente nosotras exponemos las lecturas. Además de que su evaluación no es la correcta, sino a su propia visión no al desempeño de los alumnos.
En las técnicas que utiliza al realizar las actividades, así como también en las diversas estrategias que plantea.
Abrirse a escuchar las opiniones de los alumnos para hacer acuerdos que convengan.
Las estrategias que emplea para el control del grupo y al momento de explicar.
Debería tener un poco más de conocimientos en el uso de las TIC para mejorar las clases.
Que en las clases utilice más TIC para no aburrirnos y hacer más dinámicas las sesiones.
Realizar actividades que sean más interactivas.
Que implemente uso de las TIC en sus clases como reforzadores para el aprendizaje de los alumnos.
Mejorar en la utilización de las TIC y en las actividades durante las clases.
La maestra representa un papel muy importante dentro del salón, resolviendo dudas y fomentando la participación, es necesario que mejore el uso de las TIC.
Organización de los tiempos; el tiempo destinado a cada actividad es prolongado.
Considero que en la revisión de trabajos individuales organice su tiempo, porque al revisar una gran cantidad de trabajos por el número de alumnos, no llega a revisar adecuadamente todos, sobre todo los últimos.
En cuanto a realizar clases más didácticas.
La utilización de tecnología y explicar más detalladamente todos los temas.
Profundizar más los temas para que nosotras como alumnas no tengamos dudas. También debería realizar revisiones con detenimiento en aspectos de la elaboración de planeación.

La puntualidad en las sesiones de clase, respetando el horario establecido. La retroalimentación de algunas lecturas previas. Asignación o respeto del tiempo para la revisión adecuada de la unidad didáctica otorgada a cada alumna.
Tal vez la actitud que muchas veces depende de la salud de la docente, porque se siente un poco mal. Pero su nivel académico ayuda mucho a mi formación docente.
Poder darle continuidad a un tema.
Tenga un poco más de disposición para la toma de acuerdos y la revisión exacta de los productos.
Empatar los contenidos con la vida cotidiana.
Brindar explicaciones de manera más concretas.
Considero que ninguno ya que ha demostrado tener buena disposición para aclarar nuestras dudas y brinda un ambiente favorable para la convivencia.
Considero que el desempeño del docente es bueno en el impacto educativo que genera en nosotros, explica y traslada situaciones de resolución de conflictos para mejorar e interpretar los resultados y planear con respecto a las necesidades específicas.
Creatividad, dinámica en clase y uso de las TIC.
La maestra es muy buena, pero le sugiero que sea más abierta al establecer acuerdos con el grupo.
<b>LUCERO</b>
Realizar diversas actividades en clase. Excelente maestra.
El uso de las TIC'S
Nada.
Probablemente el uso de las TIC, pero hasta el momento no lo he sentido necesario o que falte en la práctica.
En general es una buena docente.
Considero que el desempeño del docente es muy bueno. La materia que imparte está relacionada con las interacciones en el aula y las prácticas.
Ninguna.
En general es una buena docente.
Conocimiento y emplear más el uso de las TIC's

Favorecer el clima y la accesibilidad durante clase y fuera de ella.
Hacer manejo en utilización de las TIC para proporcionar las clases correspondientes a cada asignatura.
Implementar el uso de las TIC's en las clases.
Que sea más accesible en cuanto a las dudas fuera de clase. Que su carácter sea un poco más accesible.
Mejorar el tacto al dirigirse a las alumnas.
Algunos temas deberían ser abordados con más profundidad.
En su carácter, modificarlo para la participación de las alumnas.
Que utilice las TIC'S para el trabajo con nosotras.
Excelente docente con buena vocación educativa.
Utilizar más recursos de las TIC.
Utilice las tecnologías para la clase.
Es muy buena y crea un buen ambiente de aprendizaje.
<b>ADELINA</b>
Que tenga más métodos de evaluación, que no sea tan exigente con aspectos del salón.
Nada, considero que la práctica pedagógica es excelente.
Ser un poco más flexible con sus reglas.
Que ya no sea tan estricta por favor.
Ninguna me parece bien como es.
Creo que ninguna, a mi parecer es una maestra muy preparada que da lo mejor de ella para nuestra formación como docentes.
<b>LUCRECIA</b>
Considero que la forma de trabajo es muy buena y se compromete con su trabajo.
Considero que ninguna, pero las TIC podría ser o contemplar.
Ninguno.
En lo personal no hay algo que debiera cambiar. Es una maestra muy accesible para tratar temas académicos.
La práctica pedagógica que imparte la maestra es muy buena, siempre aprendemos algo nuevo y aclara dudas. Sin embargo, considero que hace falta que utilice las TIC.

Considero que la utilización de las TIC para el fomento de la participación, interactividad entre los estudiantes.
Considero que es una persona muy humana y excelente maestra.
Considero que es una muy buena maestra, las estrategias que utiliza para mejorar día a día la práctica.
La manera de trabajo que implementa la docente es muy buena.
Yo creo que tal vez el manejo de las TIC, de ahí en fuera todo perfecto.
En lo personal no veo algún aspecto el cual deba mejorar.
Quizá el integrar las TIC para darle un plus a la clase.
Motivar a los alumnos a investigar por cuenta propia.
Creo que lo hace muy bien.
Desde un punto de vista puedo decir que en los que podría mejorar como docente es en el tiempo establecido para la clase, revisión de trabajos a los alumnos, explicación en casos de confusión.
Hacer uso de las TIC sin exagerar de ellas.
Estrategias que integran las TIC.
La maestra es excelente dando clase, ya que como es docente en primaria sabe explicarnos más y con experiencias como debemos ser para o en la práctica.
<b>IRIS</b>
Debería favorecer el uso y la aplicación de las TIC's y de igual manera hacer más efectivo el uso de los tiempos.
Uso de las TIC's para ilustrar más las sesiones.
Implementar más el uso de las TIC's para enriquecer las clases.
El uso de las TIC's en la clase.
Fomentar un aprendizaje contextualizado a nuestro entorno.
La orientación en cuanto al diseño de la propuesta.
Apoyarse en diferentes programas tecnológicos educativos como material didáctico en las clases.
El dominio de contenidos y la forma o estilo de enseñanza para presentar el aprendizaje, primordialmente las estrategias o dinámicas, técnicas y métodos utilizados.

Considero que necesita manejar el uso de las TIC's y por igual necesita tener y generar más confianza en los alumnos.
El uso de las TIC's para poder aplicar actividades que fomente la participación.
<b>ELENA</b>
Todo está muy bien, es una excelente docente.
Actividades como juegos u otras actividades para que sea más divertida la clase.
Considero que la experiencia docente que tiene sirve mucho para el desarrollo de ciertos comportamientos y también saber impartirlos ayuda.
Es preciso que no solo la maestra que está siendo evaluada, sino que cada uno de los docentes manejen información que sea útil y actualizada al momento de dar clases, porque la manera en cómo nos dé los temas influirá en nuestro interés.
Ser más objetiva y aportar su opinión personal de la labor docente. Ser menos flexible con alumnos indisciplinados.
No como tal en lo pedagógico, pero en el tiempo destinado a las sesiones, pues por algunas comisiones que tenía éstas se perdían.
Simplemente mejorar algunas actividades para que tenga resultados mucho mejores.
Cumplir con lo que se dice, si pide un trabajo que los pida y cuente como evaluación.
Que nos les dé oportunidad a otras personas en cuanto a reglas establecidas.
Motivar a los alumnos al compromiso de la labor docente.
El utilizar material didáctico para atraer la atención.
Considero que es un buen nivel de trabajo y desempeño.
Considero que no tiene aspectos a mejorar me parece una maestra ejemplar.
Ninguno, es una excelente maestra.
Incorporar un poco más las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.
Debe ser un poco menos pasiva, así mismo logrará captar la atención de los compañeros.
Exponer a los alumnos los objetivos de clase. Recuperación de conocimientos.
Las clases desarrolladas sean más dinámicas.
Fomentar la participación de los alumnos. Generar un ambiente agradable para la participación. Aplicar estrategias para la integración de los miembros del grupo.

Realmente considero que ninguna, ya que ha mostrado muy buena disposición siendo responsable con su trabajo.

Quizá únicamente en el planteamiento de los objetivos al inicio de la clase.

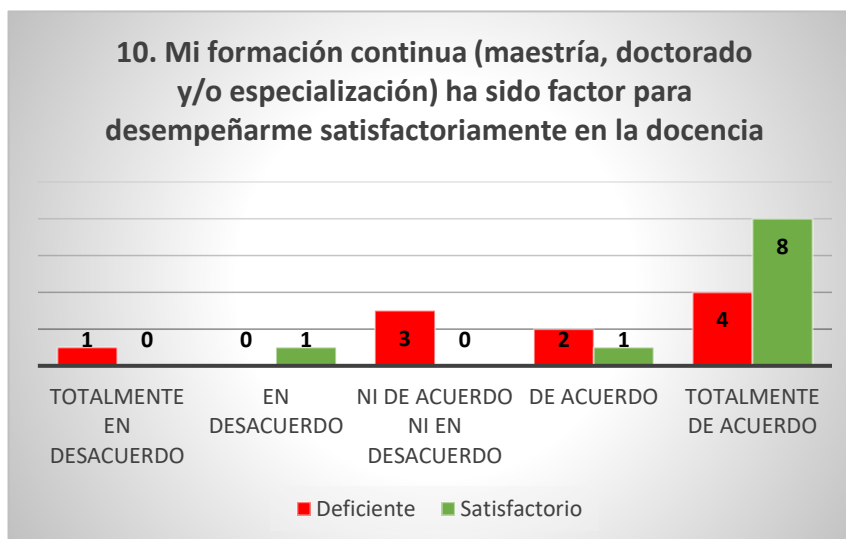
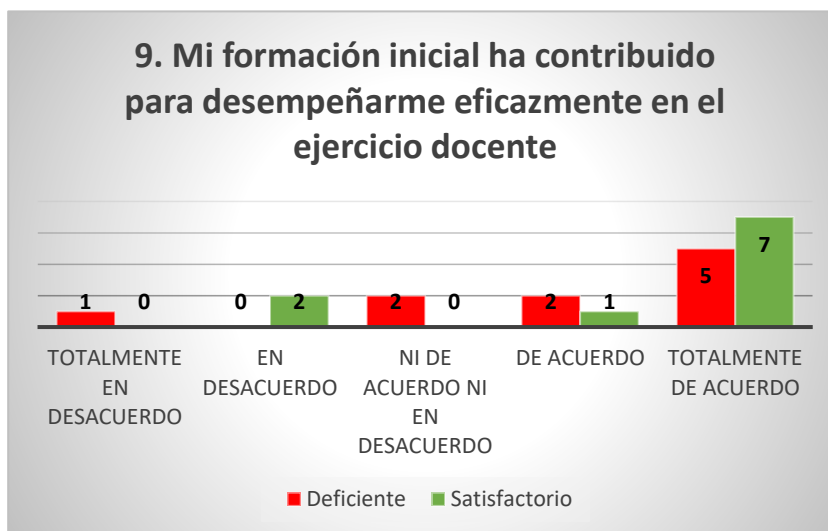
Considero que debe seguir manteniendo la identidad que ha forjado como docente, ya que es muy efectiva.

Hacer de sus clases más interactivas.

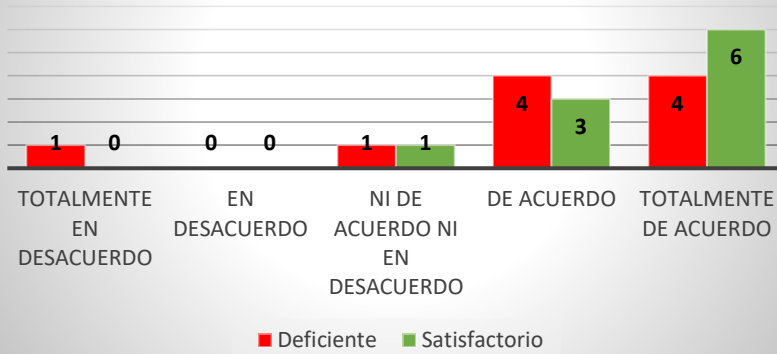
El realizar actividades un poco más interesantes para que la clase sea menos tediosa.

Puntualizar significativamente las áreas de oportunidad de cada uno de sus alumnos para ser atendidos con eficacia.

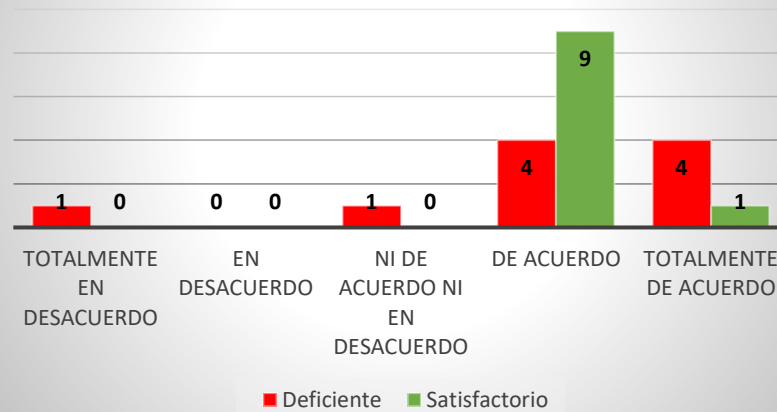
## Anexo 11. Opinión de los profesores sobre su desempeño docente



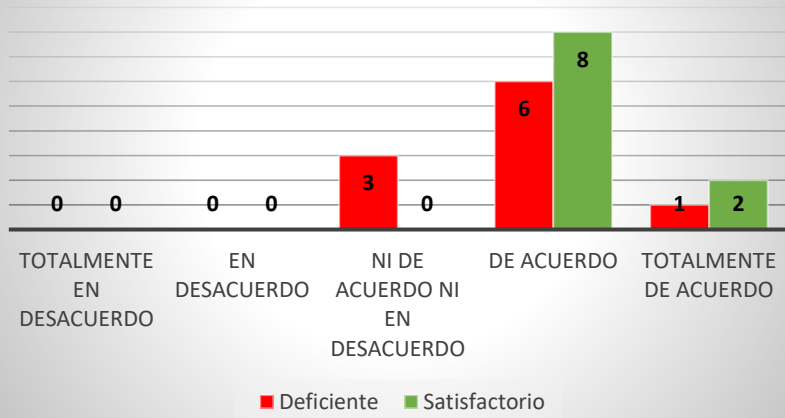
### 11. Tengo habilidades para diseñar planeaciones privilegiando el aprendizaje centrado en el estudiante



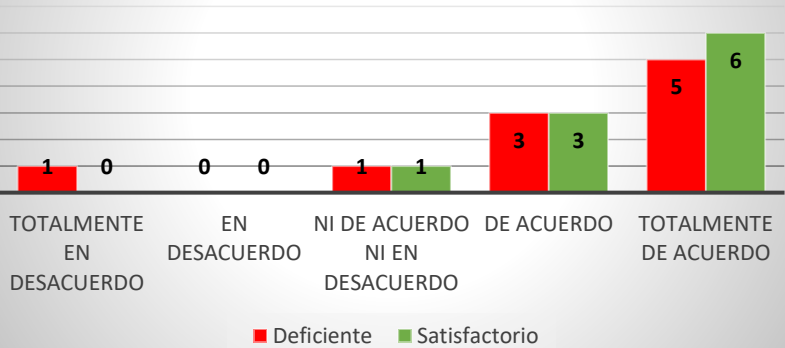
### 12. En la planeación del curso incorporo las nuevas tecnologías para lograr mayores aprendizajes en mis alumnos



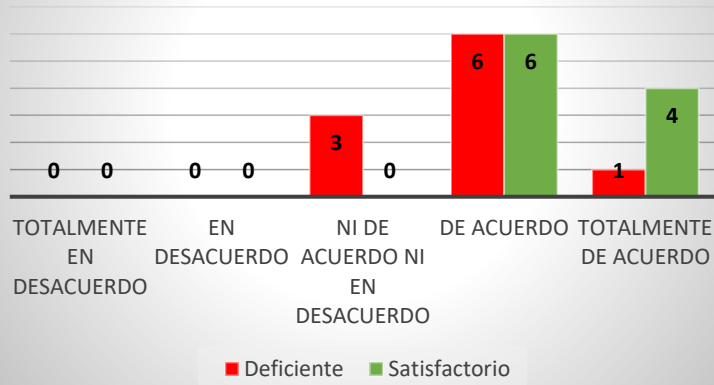
### 13. En cada sesión de clase expreso el objetivo a alcanzar por los alumnos



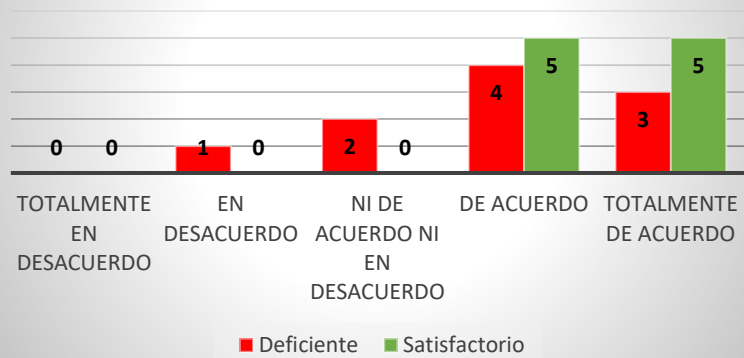
### 14. Inicio la clase recuperando aprendizajes previos y experiencias anteriores



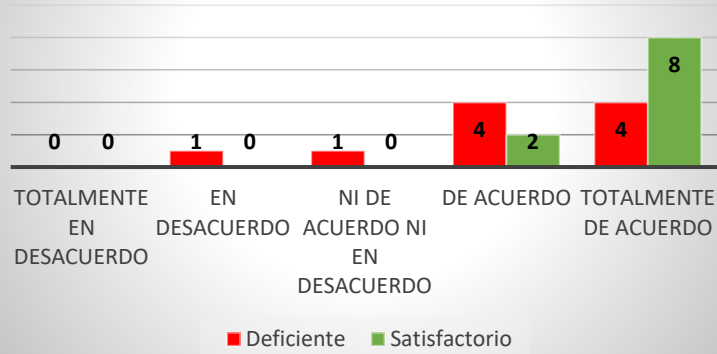
**15. El tema principal de la clase es presentado de un modo claro, sugestivo e interesante**



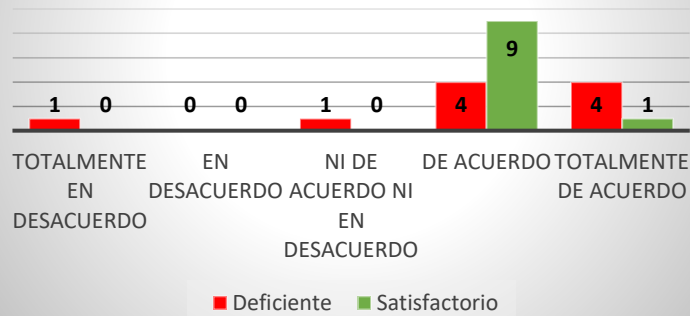
**16. Tengo habilidades y el dominio de mi asignatura para explicar con claridad los temas**



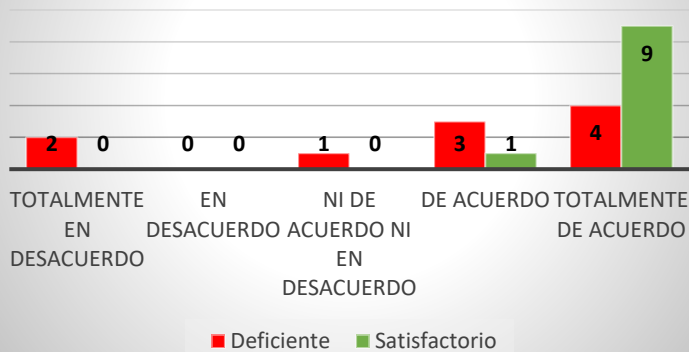
**17. Me enfoco a que los alumnos comprendan los temas, respondiendo con exactitud a sus preguntas**



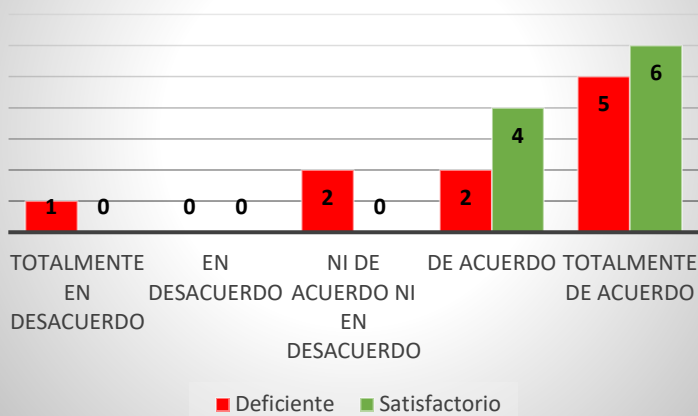
**18. Generalmente formulo preguntas claras, comprensibles y ajustadas al alumno y al momento de la clase**



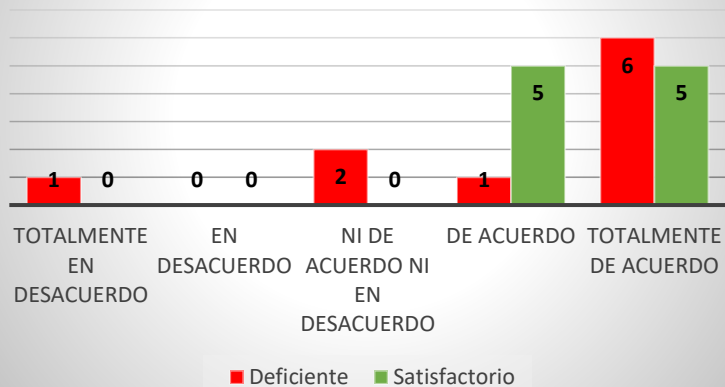
### 19. Muestro disposición ante la consulta de los alumnos dentro y fuera de la clase



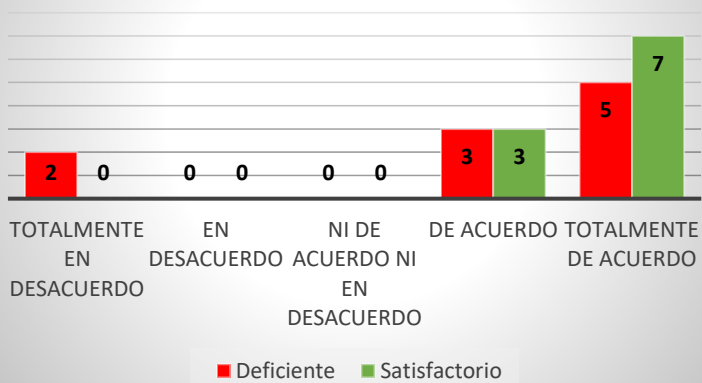
### 20. En todos los momentos de la clase propicio la participación efectiva y constante del alumno



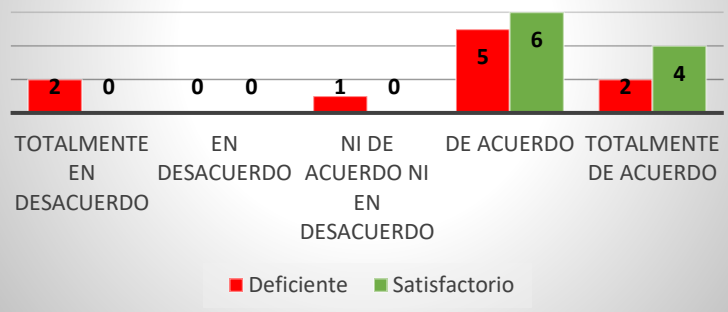
## 21. El clima de la clase está libre de tensiones, permitiendo que los alumnos expresen sus ideas sin recelos



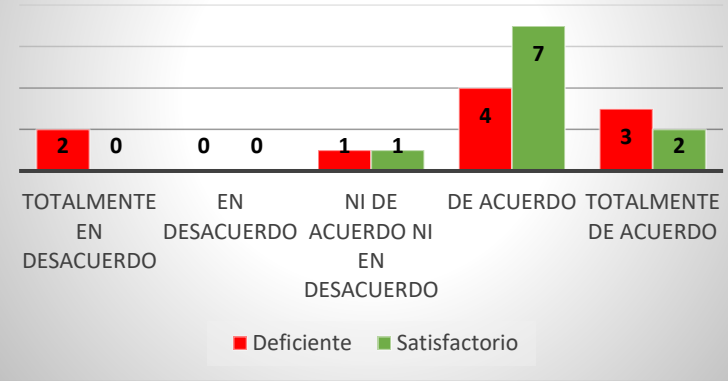
## 22. Acepto diferentes puntos de vista promoviendo un ambiente de apertura, libertad y respeto



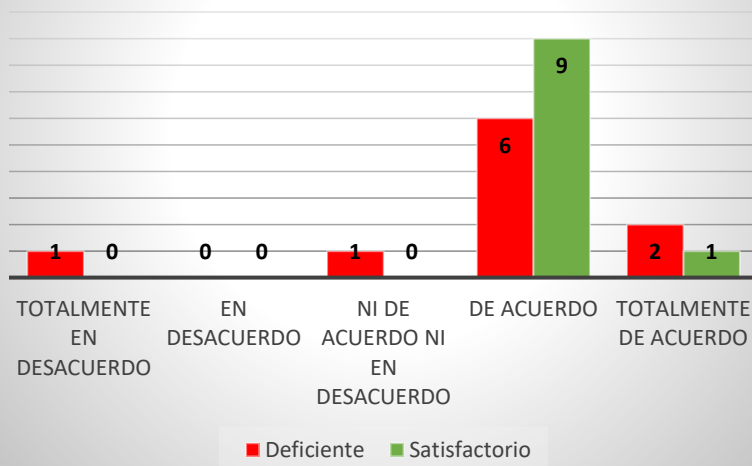
**23. Estructuro el trabajo sobre criterios de orden lógico y de análisis a través de una consecución de acciones que culminen en una experiencia de aprendizaje**



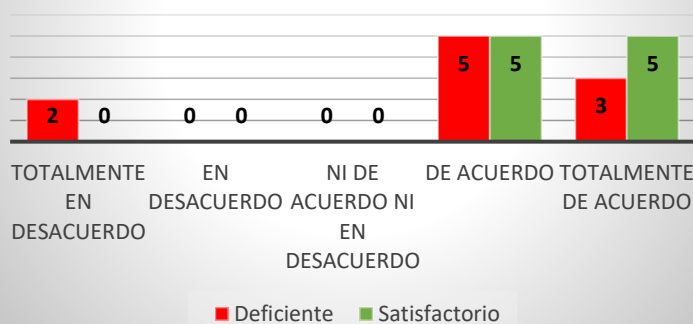
**24. Generalmente coinciden los contenidos de la clase con lo registrado en la planeación**



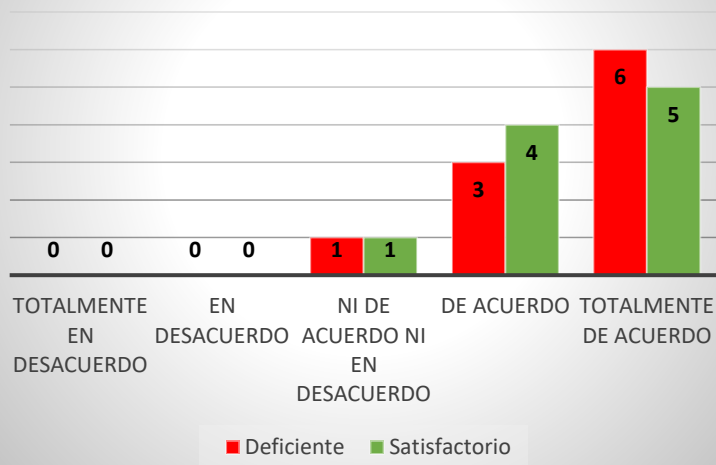
**25. Identifico la consolidación de conceptos e ideas fundamentales, antes de pasar a un episodio nuevo de aprendizaje**



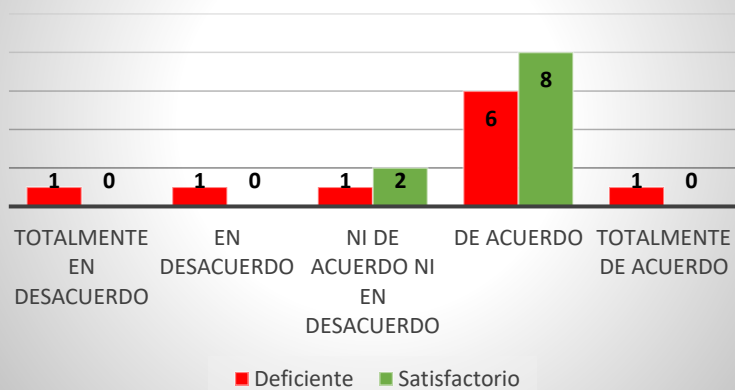
**26. Provoco que el estudiante construya aprendizajes significativos, creando un ambiente de aprendizaje accesible y con un sentido de autoconfianza**



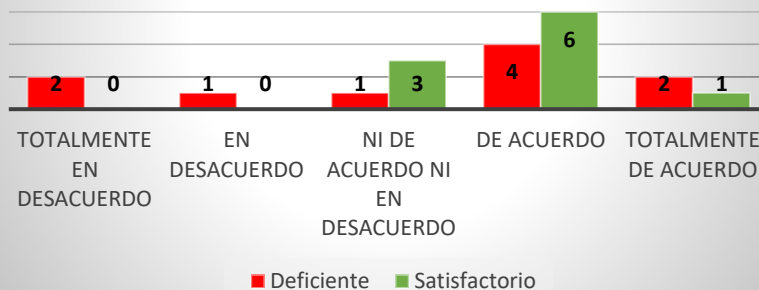
### 27. Dispongo de habilidades interpersonales para tratar los conflictos y darles solución



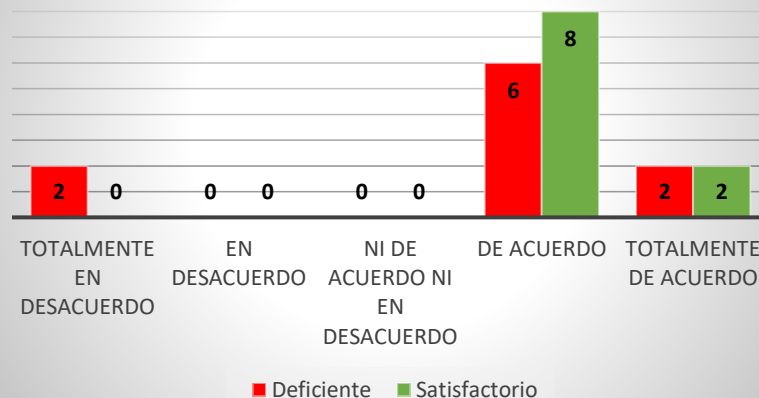
### 29. Cuento con habilidades para utilizar las TIC en beneficio del aprendizaje de los alumnos



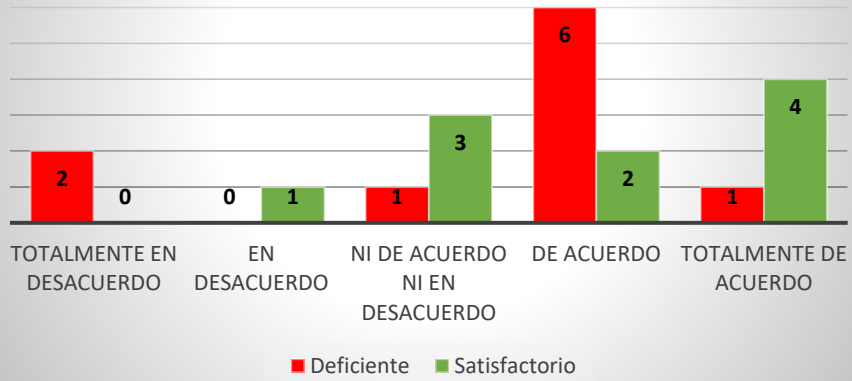
### 30. El uso que hago de las nuevas tecnologías fomenta la participación, la interactividad y la cooperación entre los alumnos



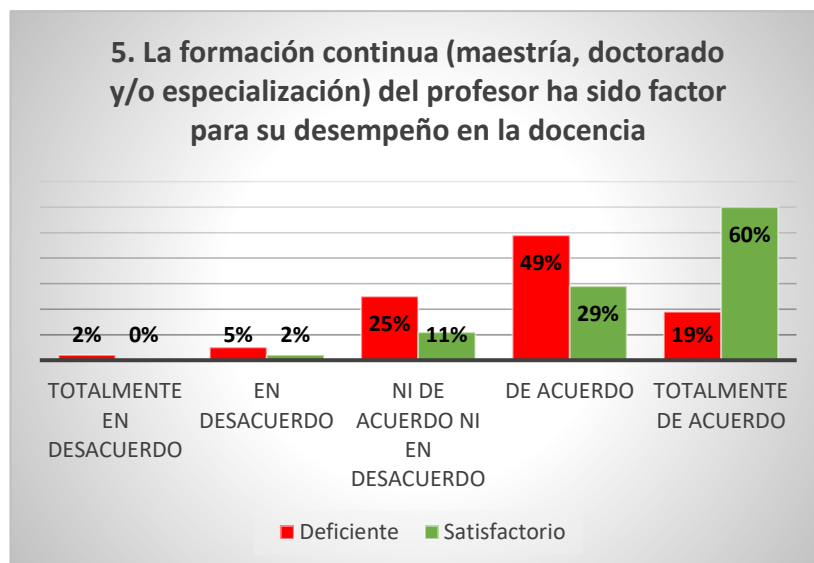
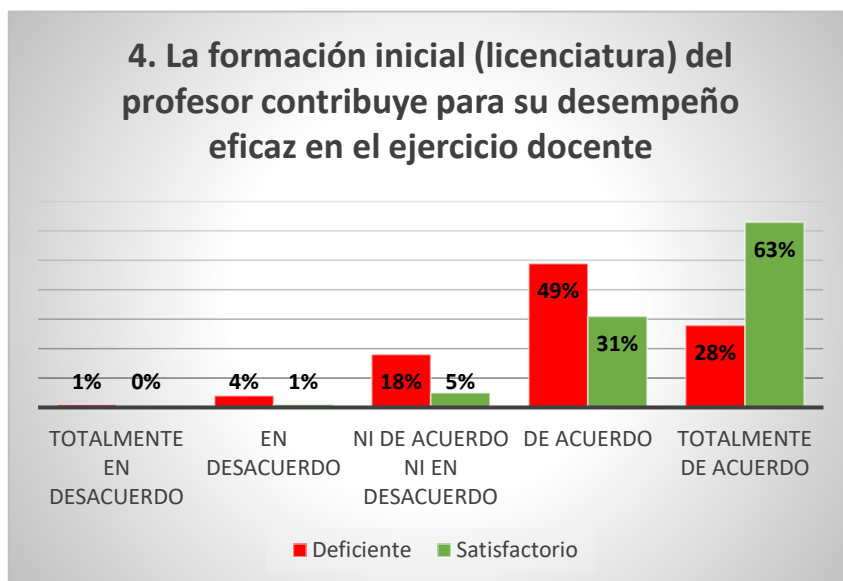
### 31. Evalúo los aprendizajes de acuerdo a lo establecido en la planificación



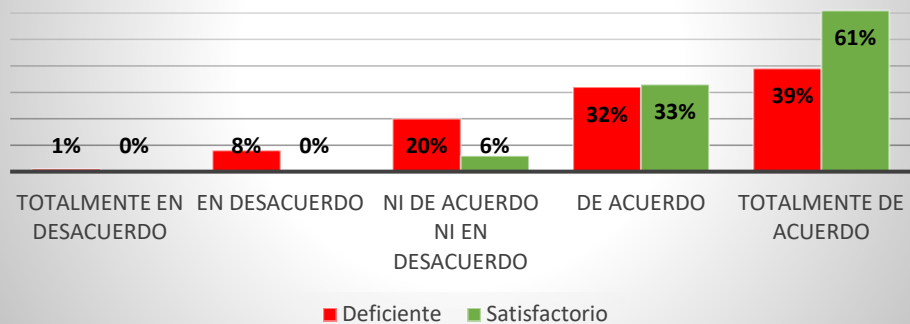
**33. Para la evaluación dialogo con los estudiantes, fijando las tareas, los productos que se deben elaborar, el tipo de examen que se va a utilizar, etc.**



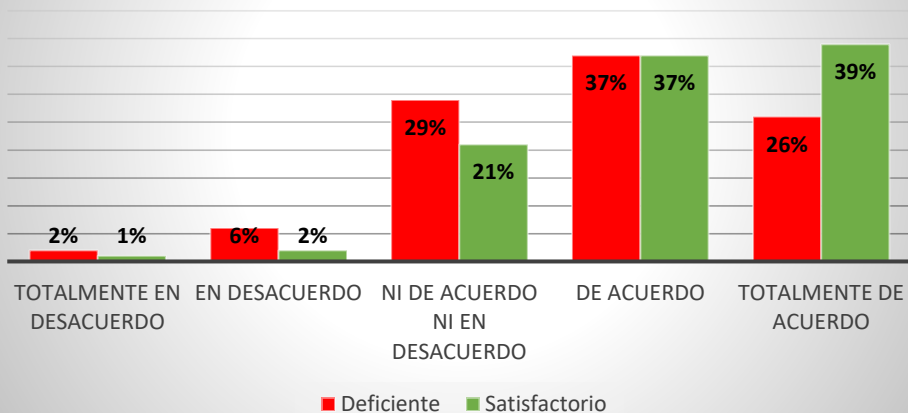
## Anexo 12. Opinión de estudiantes sobre el desempeño docente de sus profesores



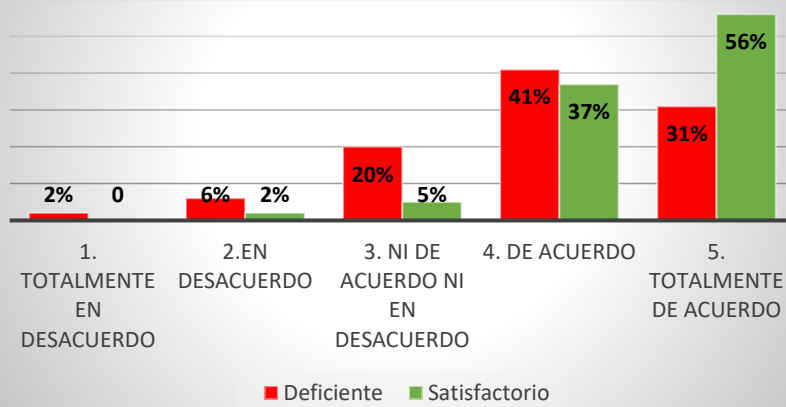
## 6. Tiene habilidades para diseñar planeaciones privilegiando el aprendizaje centrado en el estudiante



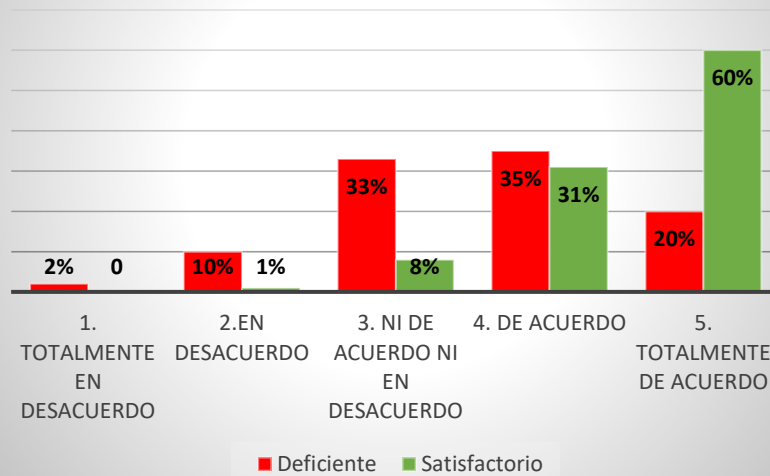
## 7. En la planeación del curso incorpora las nuevas tecnologías para lograr mayores aprendizajes en sus alumnos



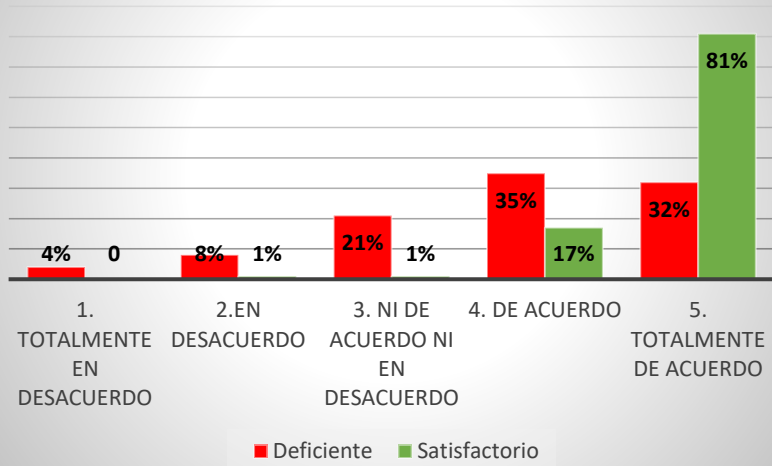
### 9. Inicia la clase recuperando aprendizajes previos y experiencias anteriores



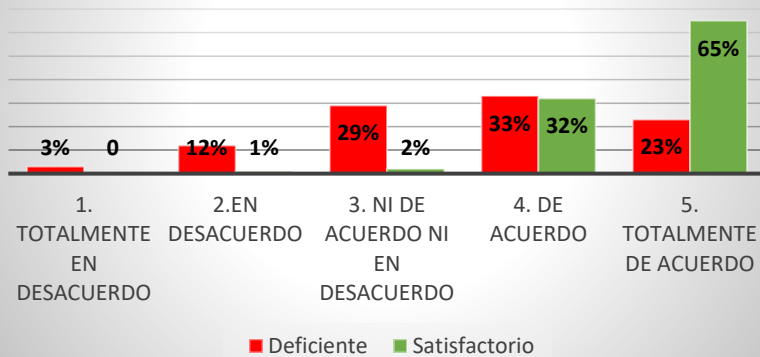
### 10. El tema principal de la clase es presentado de un modo claro, sugestivo e interesante



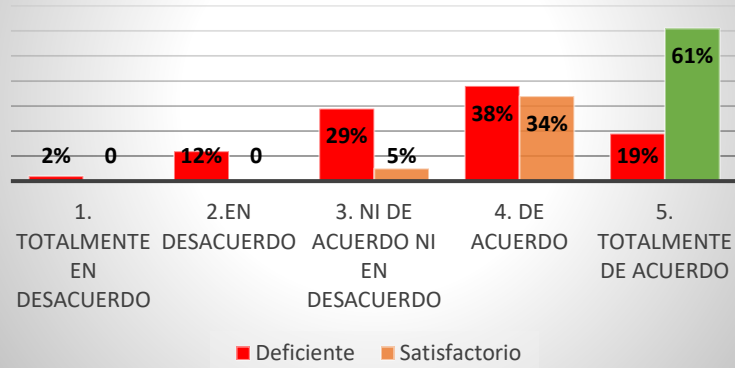
### 11. Tiene habilidades y domina la asignatura, explica con claridad los temas



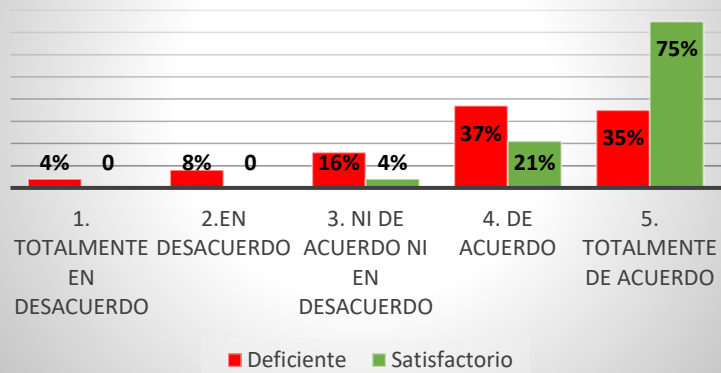
### 12. Se enfoca a que los alumnos comprendan los temas, respondiendo con exactitud a sus preguntas



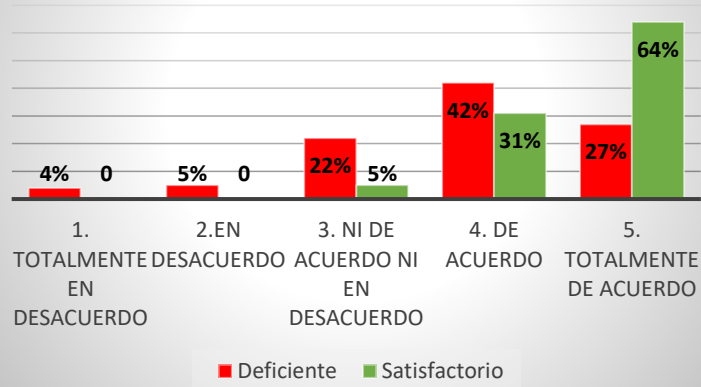
### 13. Generalmente formula preguntas claras, comprensibles y ajustadas al alumno y al momento de la clase



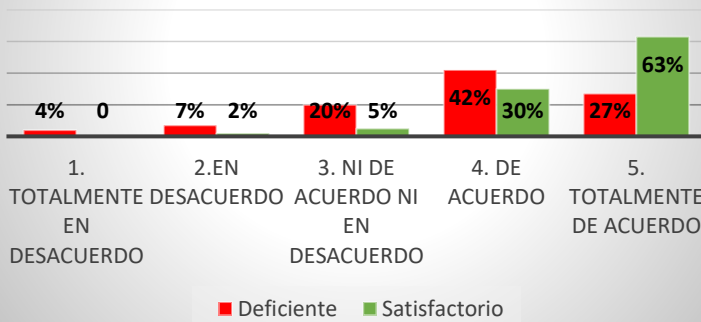
### 14. Muestra disposición ante la consulta de los alumnos dentro y fuera de la clase



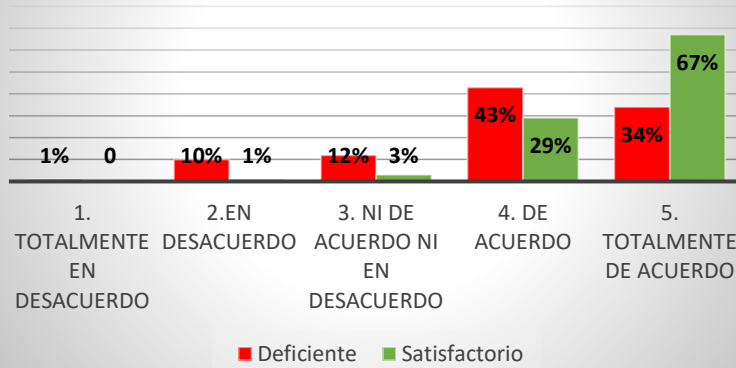
**15. En todos los momentos de la clase propicia la participación efectiva y constante del alumno**



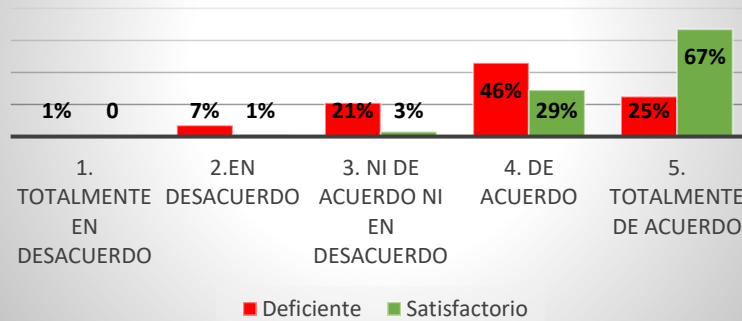
**16. El clima de la clase está libre de tensiones, permitiendo que los alumnos expresen sus ideas sin recelos**



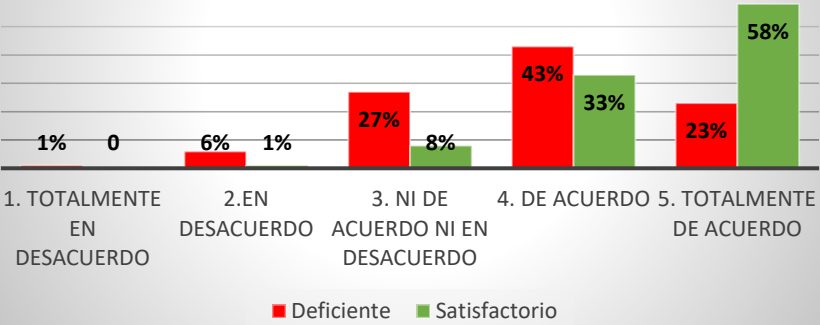
**17. Acepta diferentes puntos de vista promoviendo un ambiente de apertura, libertad y respeto**



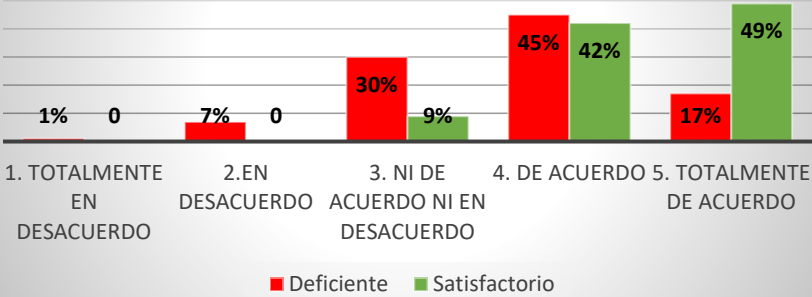
**18. Estructura el trabajo sobre criterios de orden lógico y análisis a través de una consecución de acciones que culminen en una experiencia de aprendizaje**



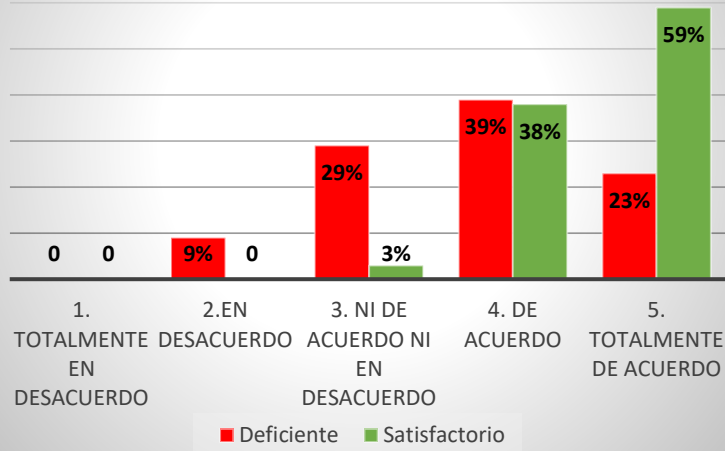
**19. Generalmente coinciden los contenidos de la clase con lo registrado en la planeación**



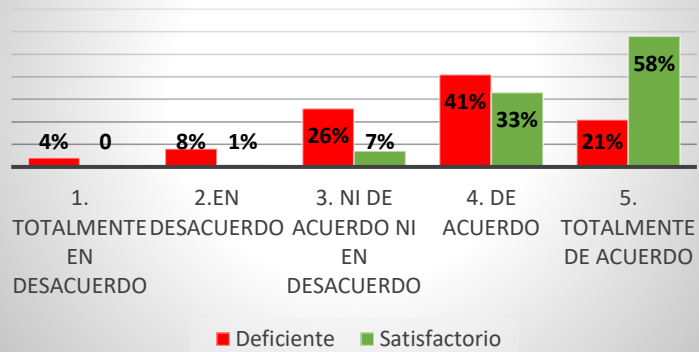
**20. Identifica la consolidación de conceptos e ideas fundamentales, antes de pasar a un episodio nuevo de aprendizaje**



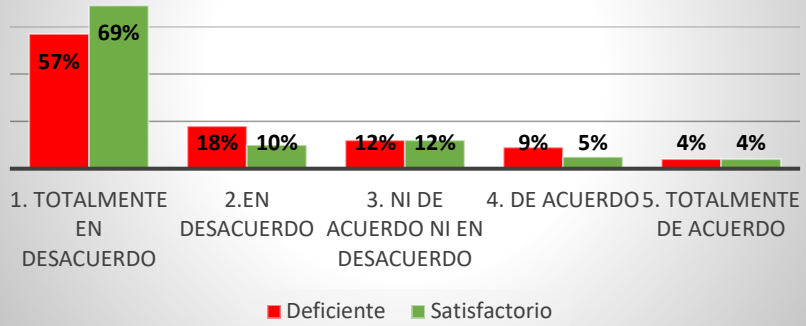
**21. Provoca que el estudiante construya aprendizajes significativos, creando un ambiente de aprendizaje accesible y con un sentido de autoconfianza**



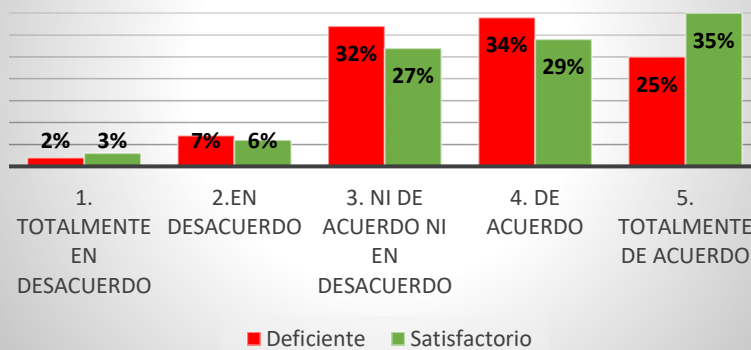
**22. Dispone de habilidades interpersonales para tratar los conflictos y darles solución**



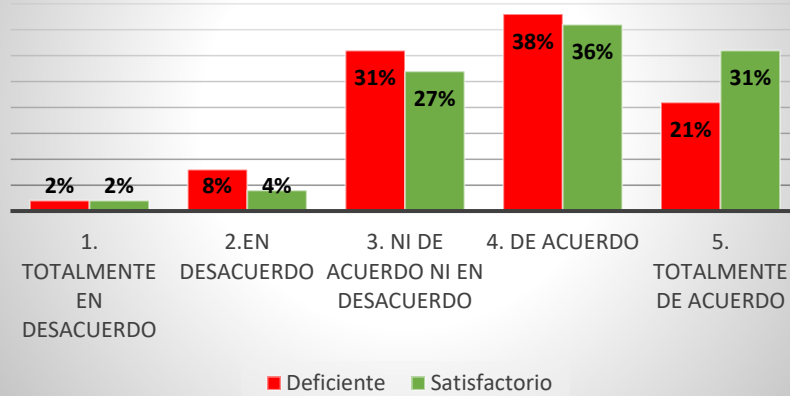
**23. Utiliza amenazas y castigos en clase para que los alumnos mantengan un adecuado comportamiento**



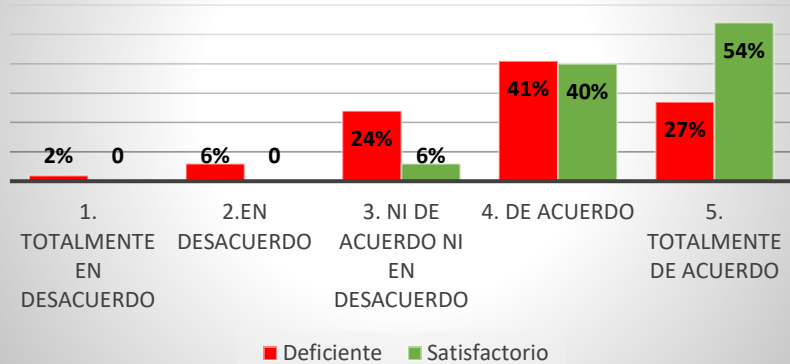
**24. Cuenta con las habilidades para utilizar las TIC en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes**



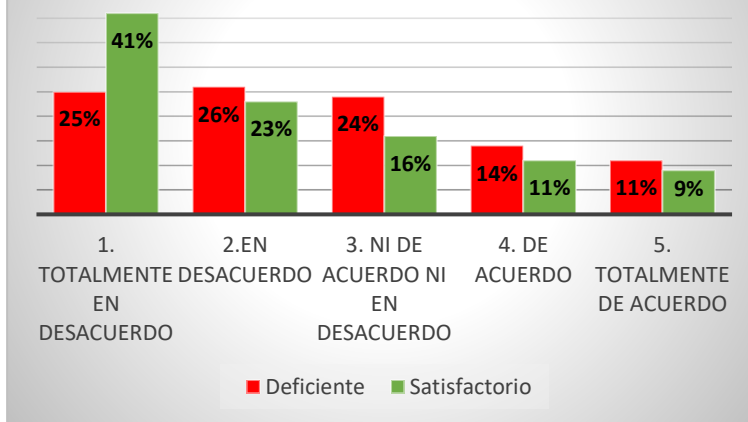
**25. El uso que hace de las nuevas tecnologías fomenta la participación, la interactividad y la cooperación entre los alumnos**



**26. Evalúa los aprendizajes de acuerdo a los objetivos establecidos en la planificación**



### 27. Utiliza el examen como único método para evaluar a sus alumnos



### 28. Acuerda con los estudiantes la forma de evaluar, fijando las tareas, los productos que se deben elaborar, el tipo de examen que se va a utilizar, etc.

