

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS

LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS
FORMADORES DE DOCENTES:
UN ESTUDIO EN ESCUELAS NORMALES PÚBLICAS DE MÉXICO

PRESENTA

Sandra Cecilia Guzmán Mora

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TUTORA

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar

INTEGRANTES DEL COMITÉ TUTORIAL

Lic. Felipe Martínez Rizo

Dra. Denise Vaillant Alcalde

Aguascalientes, Ags., 23 de noviembre de 2022

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Fecha de dictaminación dd/mm/aaaa: 29/11/2022

NOMBRE: SANDRA CECILIA GUZMÁN MORA ID 279765

PROGRAMA: DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA LGAC (del posgrado): Evaluación educativa y estudios de la práctica docente

TIPO DE TRABAJO: (X) Tesis () Trabajo Práctico
LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS FORMADORES DE DOCENTES: UN ESTUDIO EN ESCUELAS NORMALES PÚBLICAS DE MÉXICO

TÍTULO: MÉXICO

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): El estudio está centrado en identificar y describir los sistemas de evaluación del desempeño docente existentes en escuelas normales públicas del país y su aporte potencial a la práctica pedagógica del formador de docentes, actividad central de su quehacer profesional. El impacto social de este estudio adopta varias formas: i) genera conocimientos en torno a cómo se evalúa el desempeño docente en un nivel educativo que ha sido poco estudiado en este tema; ii) constituye por ende, un primer acercamiento, que ofrece un punto de partida para que las autoridades educativas elaboren diagnósticos en torno al status quo de la evaluación del desempeño en todas las normales del país; propone elementos que podrían contribuir a la generación de propuestas de sistemas evaluativos que incluyan propósitos, instrumentos y procesos, acordes a las necesidades de dichas instituciones, si bien, se reconoce que esas propuestas deberán adecuarse en cada una a partir de sus características particulares. El estudio, además, puede ser una referencia para formadores e investigadores en las escuelas normales para identificar en sus hallazgos, ausencias y coincidencias en los mecanismos para evaluar el desempeño en estas instituciones, y para implementar o reestructurar sus ejercicios evaluativos con propósitos de mejora de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en su interior, lo cual redundará en una mejor formación de los futuros docentes y, a mediano plazo, en su propia práctica en las escuelas de educación básica del país.

INDICAR SI NO N.A. (NO APLICA) SEGÚN CORRESPONDA:

INDICAR	SI	NO	N.A. (NO APLICA)	SEGÚN CORRESPONDA:
<i>Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:</i>				
SI				El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI				La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI				Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI				Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI				Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI				El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI				Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI				Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI				Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
<i>El egresado cumple con lo siguiente:</i>				
SI				Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
SI				Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc)
SI				Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el tutor
N.A.				Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
SI				Coincide con el título y objetivo registrado
SI				Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI				Tiene el CVU del Conacyt actualizado
SI				Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)
<i>En caso de Tesis por artículos científicos publicados</i>				
N.A.				Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
N.A.				El estudiante es el primer autor
N.A.				El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
N.A.				En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
N.A.				Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
N.A.				La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado:

Sí X
No _____

FIRMAS

Elaboró:

* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ATRIBUCIÓN:

Dr. Guadalupe Ruiz Cuéllar

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:

Dr. Guadalupe Ruiz Cuéllar

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:

Dr. Alfredo López Ferreira

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:

Mtra. María Zapopan Tejeda Caldera

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.



MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

PRESENTE

Por medio del presente como **Miembros del Comité Tutorial** designado del estudiante **SANDRA CECILIA GUZMÁN MORA** con ID 279765 quien realizó la tesis titulada: **LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS FORMADORES DE DOCENTES: UN ESTUDIO EN ESCUELAS NORMALES PÚBLICAS DE MÉXICO**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia damos nuestro consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 23 de noviembre de 2022.

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar
Tutora de tesis

Lic. Felipe Martínez Rizo
Asesor de tesis

Dra. Denise Vaillant
Asesora de tesis

c.c.p.- Interesada

c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado



Oficio: INV-485/2022

SANDRA CECILIA GUZMÁN MORA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES
CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

Le informo que el artículo "**Sistema interno de evaluación docente en Escuelas Normales Públicas de México**" a su cargo y en colaboración con Guadalupe Ruíz Cuellar es ACEPTADO para su publicación en la revista Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Sin otro particular por el momento, reciba un cordial saludo.

A T E N T A M E N T E
"SE LUMEN PROFERRE"

Aguascalientes, Ags., 15 de septiembre de 2022.

Elizabeth Casillas

M. C. O. ELIZABETH CASILLAS CASILLAS
EDITORA DE LA REVISTA INVESTIGACIÓN Y CIENCIA DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

Certificado de Licitud de Título 12284, Certificado de Licitud de Contenido 8497
ISSN 16654412, e-ISSN 2521-9758

smsg

AGRADECIMIENTOS

A mi familia y amigos por el apoyo incondicional, a quienes siempre estuvieron ahí en cada momento durante este proceso; gracias por su motivación, compañía, paciencia y palabras de aliento.

A quienes me orientaron académicamente, los admiro por ser profesionales con mucha experiencia y conocimiento, además de ser excelentes personas. Gracias por su tiempo y apoyo durante estos años; Dra. Lupita, Mtro. Felipe, Dra. Denise.

A quienes me orientaron en algún momento del proceso, sus aportes y comentarios fueron de mucha ayuda en distintas etapas de este trabajo: Dra. Romelia y Dr. Ravela.

A los participantes en este estudio, por su disposición e interés en este trabajo.

A la coordinación del programa de Doctorado por el apoyo recibido durante todo el proceso.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo otorgado para la realización de mis estudios de posgrado.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

DEDICATORIA

A Carolina y Alessandra, por ustedes y para ustedes, las amo.



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS	4
ÍNDICE DE FIGURAS	5
RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	11
1.1 La evaluación del desempeño docente en los sistemas educativos	11
1.2 La investigación en torno a la evaluación de la docencia en las escuelas normales	16
1.3 Justificación	22
1.4 Objetivos de la investigación	23
1.5 Preguntas de investigación	24
CAPÍTULO 2. MARCO CONTEXTUAL	25
2.1 La formación inicial docente: origen, desarrollo y situación actual	25
2.2 El desempeño docente y su evaluación en las normales.	43
2.3. Las escuelas normales en la actualidad:	52
2.3.1 oferta formativa	52
2.3.2 Planes de estudio	55
2.4 El perfil del docente de educación básica y el docente que se forma en las escuelas normales.	57
2.5 Acerca del perfil del formador de formadores.	61
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	66

3.1 La formación inicial del docente	66
3.1.1 El formador de formadores.	72
3.2. El proceso de enseñanza	74
3.3 La práctica pedagógica	77
3.4 Docencia eficaz o eficacia del desempeño docente	79
3.5 La evaluación educativa	81
3.6. Los propósitos de la evaluación.	82
3.7 Evaluación del desempeño docente.	84
3.7.1 Instrumentos para evaluar el desempeño docente	87
3.8 Sistemas de evaluación	91
CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO	97
4.1 Los estudios mixtos y las razones de su elección	97
4.2 Población estudiada y muestra	98
4.3 Primera fase del estudio: mapeo	101
4.4 Segunda fase: Acercamiento a las escuelas normales	103
4.5 Tercera fase: Las percepciones de los formadores de formadores	105
4.6 En relación con la confiabilidad y la validez	109
4.7 Consideraciones éticas	110
CAPÍTULO 5. RESULTADOS. Los sistemas de evaluación del desempeño profesional implementados en las escuelas normales públicas participantes	112
5.1 Descripción de las escuelas estudiadas	112
5.2 Mecanismos de evaluación del desempeño profesional de los formadores	115

5.3. Los sistemas internos de evaluación del desempeño profesional de los formadores	117
5.3.1 Fundamentos y documentos base.	117
5.3.2 El proceso	120
5.3.3 Instrumentos utilizados	123
5.3.4 Dimensiones contempladas en los instrumentos dirigidos al estudiante	127
5.3.5 Uso de resultados; retos y beneficios.	134
5.3.6 La visión de los formadores y la incidencia de la evaluación en su práctica pedagógica.	140
5.4 Los sistemas externos de evaluación	147
INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS. Contrastando estructuras y percepciones	151
CONCLUSIONES	158
Limitaciones	160
Recomendaciones	161
ANEXOS	173

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Reformas en la licenciatura de educación primaria	55
Tabla 2 Categorías del perfil del docente de educación básica	59
Tabla 3 Conocimientos del formador de formadores	66
Tabla 4 Conocimiento de los docentes, varios autores	74
Tabla 5 Características de un docente eficaz	79
Tabla 6 Instrumentos para evaluar la actividad docente	88
Tabla 7 Métodos e instrumentos y dimensiones	90
Tabla 8 Etapas de la vida profesional y componentes para el sistema de evaluación	95
Tabla 9 Submuestra. Formadores participantes en la fase dos y tres	100
Tabla 10 Categorías y variables fase 2	105
Tabla 11 Categorías y variables fase 3	108
Tabla 12 Matriz metodológica	109
Tabla 13 Escuelas normales participantes según entidad federativa de ubicación	113
Tabla 14 Dimensiones para valorar el desempeño docente en una escuela normal	127
Tabla 15 Ejemplo de registro de observación dirigido al estudiante	130
Tabla 16 Ejemplo de autoregistro	130
Tabla 17 Ejemplo de cuestionario dirigido al estudiante	131
Tabla 18 Ejemplo de instrumento dirigido al estudiante	132
Tabla 19 Componentes y dimensiones del sistema de evaluación de una entidad	149

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Tipología de las escuelas normales por sostenimiento	53
Figura 2 Escuelas normales por entidad federativa	54
Figura 3 Modelo de razonamiento y acción pedagógicos	76
Figura 4 Población y muestra	99
Figura 5 Entidades federativas participantes	114
Figura 6 Sistemas de evaluación del desempeño docente en escuelas normales	116
Figura 7 Periodicidad de implementación de los sistemas internos	120
Figura 8 Instrumentos para evaluar el desempeño en las escuelas normales	126

RESUMEN

La identificación y valoración de las prácticas docentes que se desarrollan en las escuelas normales es relevante dada su contribución potencial a la calidad de la educación que se brinda en estas instituciones. Este estudio está centrado en identificar y describir los sistemas de evaluación existentes en las escuelas normales y su aporte potencial a la práctica del formador de docentes. En la investigación se utilizaron métodos mixtos de tipo convergente (Creswell, 2015; Creswell & Plano, 2017), para obtener una comprensión más sólida del objeto de estudio, a través de datos variados para fines de triangulación. La obtención de información se realizó en tres etapas, utilizándose diferentes estrategias en cada una de ellas: la encuesta para hacer un mapeo de las escuelas normales en la primera etapa; la entrevista semiestructurada a encargados del proceso de evaluación del desempeño profesional docente en escuelas normales en la segunda y la entrevista semiestructurada con formadores de docentes en la última etapa, para recabar su experiencia y percepción de los ejercicios evaluativos de sus instituciones. Los principales resultados indican que existen sistemas de evaluación internos y externos. Los primeros, son aplicados en el 80% de las normales participantes en el estudio y surgen con el objetivo de valorar la práctica de los formadores; paradójicamente, en la mayoría de los casos, como prácticas impuestas desde el exterior de las escuelas pero que se asumen posteriormente como procesos internos. Los sistemas externos responden a la necesidad de las instituciones de certificarse, evaluar sus programas educativos y/o que los docentes obtengan estímulos económicos. Ambos tipos de sistemas no logran un impacto significativo en la práctica pedagógica.

Palabras Clave. *Educación superior, escuelas normales, evaluación del desempeño, práctica pedagógica, sistema de evaluación, formador de formadores.*

ABSTRACT

The identification and assessment of the teaching practices developed in teacher training schools is relevant given their potential contribution to the quality of education provided in these institutions. This study is focused on identifying the existing evaluation systems in teacher training schools and their possible impact on the teacher educator's practice. The research used convergent type mixed methods (Creswell, 2015; Creswell & Plano, 2017), to obtain a more solid understanding of the object of study, through varied data for triangulation, clarity, and consolidation purposes. The information gathering was divided into three stages; the survey to map the teacher training schools; the semi-structured interview with those in charge of the evaluation process of the professional teaching performance in teacher training schools and the semi-structured interview with teacher educators to gather their experience and perception of the evaluative exercises in their institutions. The main results indicate that there are internal and external evaluation systems. The former is applied in 80% of the teacher training institutions participating in the study and arise with the objective of evaluating the practice of the trainers, paradoxically, in most cases, as practices imposed from outside the schools but which are subsequently assumed as internal processes. External systems respond to the institutions' need for certification, evaluation of their educational programs and/or for teachers to obtain economic incentives. Both types of systems do not have a significant impact on pedagogical practice.

Key words: *Higher education, teacher training schools, teacher performance evaluation, pedagogical practice, evaluation systems, trainer of trainers.*

INTRODUCCIÓN

“La educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación” (Fullan, 2002, p.122).

Las reformas educativas y los continuos cambios sociales implican que las instituciones educativas estén en constante mejora y actualización para responder a las demandas que de esas reformas y cambios se deriven; las escuelas normales, que tienen a su cargo la formación de los futuros docentes del país, no son la excepción.

La calidad de la enseñanza impartida en las instituciones normalistas, tiene impactos de distinta índole; entre los principales, de manera inmediata, en la formación del futuro maestro, y a mediano y largo plazo en la calidad de la enseñanza que recibirán los alumnos de educación básica. Es por ello y el interés en el tema, que se decidió enfocar el objetivo general del presente proyecto en comprender y aportar conocimiento sobre los procesos referidos a los sistemas de evaluación del desempeño profesional de los formadores de docentes en escuelas normales públicas de México; tanto en lo que refiere al modelo y su funcionamiento, como a las percepciones de los formadores sobre su incidencia en la práctica pedagógica.

En consecuencia, se analizaron los sistemas de evaluación del desempeño para describir cómo se llevan a cabo, cuáles son sus propósitos, aspectos centrales, participantes, qué instrumentos utilizan en este proceso, y cuál es el uso que dan a los resultados. Se identificó cuál era el origen y motivación de la puesta en marcha de estos sistemas de evaluación; cuáles surgieron de manera institucional y cuáles correspondían a políticas externas a las escuelas normales, provenientes de la autoridad federal o estatal. Y, por último, se reconocieron las experiencias y

opiniones de algunos formadores a raíz de su participación en los sistemas de evaluación del desempeño docente que se aplican en sus instituciones.

Si bien, los resultados del presente estudio no son generalizables dado que la muestra obtenida no es estadísticamente representativa, se espera que los resultados contribuyan a la generación de conocimiento sobre la línea de investigación de la evaluación del desempeño docente en las escuelas normales.

El presente documento está conformado por siete capítulos; en el capítulo I se plantea la delimitación del objeto de estudio, se presentan los datos recolectados en la revisión de la literatura que permite tener un panorama del estatus quo del tema en cuestión; la información analizada permitió establecer la justificación, el planteamiento del problema, incluyendo los objetivos y las preguntas de investigación que fueron el hilo conductor del presente estudio.

En el capítulo II, el marco contextual, se presentan datos relacionados con la formación inicial docente, desde el origen, desarrollo y su situación actual, posteriormente se hace énfasis en los programas y política pública relacionada con la evaluación docente en las escuelas normales, dando paso a la descripción de la oferta educativa y el perfil de egreso de educación básica.

El capítulo III corresponde al marco teórico-conceptual, referente de base para este trabajo, en el cual, se abordan elementos como la formación inicial docente, los modelos de formación inicial, el concepto de enseñanza, de docencia eficaz. En otro apartado, aproximaciones teóricas del tema de evaluación educativa; los propósitos, el objeto de la evaluación, las principales consideraciones, técnicas, instrumentos, dimensiones para valorar el desempeño y sistemas de evaluación.

En el capítulo IV de marco metodológico se describe la elección de métodos mixtos, la población estudiada, la muestra, así como las técnicas e instrumentos utilizados en cada una de las tres etapas del estudio. Posteriormente se presenta la

descripción de la fase empírica, la confiabilidad y validez, por último, las cuestiones éticas.

En el capítulo V se ofrecen los resultados, organizados por los objetivos del presente estudio y por las categorías de análisis resultantes en cada etapa que conformó la investigación.

En el capítulo VI, análisis y discusión de resultados, a partir de la interpretación de la información recolectada en la etapa empírica se describe la información organizada a partir de las preguntas que guiaron la investigación.

Las conclusiones cierran el trabajo de este estudio; en ellas se presentan los principales hallazgos, limitaciones, recomendaciones y consideraciones para futuras investigaciones relacionadas con el tema que aquí se trata.

Por último, se enlistan las referencias utilizadas a lo largo del estudio y se incluyen anexos que se presentan como complementos de la información vertida en algunos de los capítulos.

CAPÍTULO 1. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

En este capítulo se discuten los elementos que integran la justificación y algunos antecedentes para la construcción del objeto de estudio. Una idea de partida es entender los procesos de evaluación del desempeño profesional, como vía para mejorar la práctica pedagógica de los formadores de docentes, quienes tienen en sus manos la responsabilidad de formar a los futuros maestros del país; la formación que reciban en la escuela normal será crucial para el trabajo que desarrollarán posteriormente en las aulas de educación básica.

1.1 La evaluación del desempeño docente en los sistemas educativos

La educación es un derecho fundamental y un bien público, sin ella, no se podrían ejercer otros derechos como la libertad de expresión o participación, tener un empleo digno, entre otros; es obligación del estado ofrecer una educación con calidad cuyas características principales son el respeto a los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia, además de la eficacia y eficiencia (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2009).

Relacionado con lo anterior, desde hace varios años los estados han tenido el objetivo de mejorar la calidad educativa, y se presume que la vía para lograrlo es a través de fortalecer los procesos de formación inicial y selección de docentes. La calidad de la educación en México está directamente ligada con la educación que se ofrece en las instituciones formadoras de docentes (Medrano et al., 2017); es claro que la calidad que reciben durante su proceso formativo es un factor crucial que habrá de influir de manera importante en el desempeño futuro de su función profesional y, por ende, en los logros de aprendizaje de los alumnos a los que atiendan (Plan Nacional de Desarrollo [PND], 2013).

En la búsqueda de la calidad educativa, la evaluación es uno de los principales mecanismos para lograrla, a partir de su sentido de mejora más allá del de legitimación y control (Arbesú y Beltrán, 2003; Tejedor y García Varcárcel, 2008). La evaluación como parte de las políticas educativas en México, ha surgido con el propósito de elevar la calidad educativa; a partir de ello se han implementado programas que tomaron a la evaluación docente como principal indicador. Docentes e instituciones se ha visto inmersos en procesos evaluativos que obligaron a las instituciones a implementar, diseñar e integrar programas de evaluación. Se puede afirmar que “la evaluación está presente de manera permanente en la vida cotidiana de los sistemas educativos, docentes y estudiantes” (Ravela, 2017: 17).

En México como en otros países, la evaluación del desempeño docente muestra diferencias según el nivel o el tipo de instituciones educativas que se aborde; de igual manera, se ve influida fuertemente por las políticas en la materia que se han formulado a lo largo del tiempo. En educación básica y educación superior (en las universidades) se ha generado un conocimiento importante a través de la investigación; sin embargo, como hipótesis de partida podemos decir que de las escuelas normales hay pocos estudios referidos al tema.

Así, las experiencias desarrolladas, la antigüedad de estas, las expectativas y propósitos asociados, los actores involucrados, la visibilidad, el impacto, y la investigación misma sobre la evaluación del desempeño docente son aspectos diversos según se hable de la evaluación en instituciones de educación superior o sobre la evaluación de los docentes de educación básica.

En este último caso, los mecanismos para evaluar a los docentes se remontan siglos atrás, pudiéndose identificar distintas modalidades, como lo son: los modelos de valor agregado, sistemas de indicadores múltiples, sistemas de observación, evaluación por jefes directos (directores, coordinadores) (Martínez Rizo, 2016). “Cada una tiene puntos fuertes y débiles, ninguna es superior o inferior de manera absoluta, sino que la calidad de la información que proporcionan

depende del aspecto que se evalúe, del instrumento y de la forma en que se aplique y analicen sus resultados” (Martínez Rizo, 2016:72).

Por ejemplo, la evaluación a cargo de inspectores y supervisores enfrenta posibles sesgos por la relación jerárquica entre los participantes; los instrumentos de los que depende, generalmente listas de cotejo, solo pueden captar la presencia o ausencia de conductas simples; además, los evaluadores comentan que no hay una capacitación previa, una orientación para usar el protocolo de observación, por lo tanto, van aprendiendo por la experiencia (Martínez Rizo, 2016).

Las limitaciones de los sistemas utilizados para identificar a los mejores docentes, además de el reconocimiento de lo complejo que resulta la práctica pedagógica, pudieron influir para que se hiciera un ajuste sobre los procesos de evaluación de docentes para el año de 1980. Es así como surgen ejercicios que combinaban pruebas de conocimientos básicos sobre los contenidos a enseñar, con observaciones más completas y portafolios de evidencias del trabajo docente, como planeaciones, trabajos de los estudiantes y notas de la clase.

Los modelos de valor agregado postulan que, si el objetivo del trabajo de un docente es que los estudiantes avancen en su proceso de aprendizaje, sería suficiente contar con evidencias e información que pueda comparar dicho avance para inferir y valorar el desempeño del docente. Esa diferencia entre lo que sabía el estudiante al inicio y lo que logró, resultaría el valor agregado que se le atribuiría al docente. Sin embargo, ese modelo tiene limitaciones, ya que no permite saber cómo son las mejores prácticas docentes, por lo tanto no abonan a una mejora pedagógica (Martínez Rizo, 2016).

En la misma dirección, Ravela (2017) hace referencia a varias evaluaciones de los docentes que se realizan en los sistemas educativos; como las visitas de los directivos, supervisores o coordinadores a las aulas, cuyo objetivo es orientar al docente para la mejora de su práctica, pocas asignan un puntaje que tendrá

importancia en su carrera o para obtener un apoyo económico. Entonces, una evaluación cubre dos propósitos. El mismo autor señala que las evaluaciones suele realizarse mediante varios dispositivos como lo es la observación directa en el aula, revisión de planeación, entrevistas al docente.

En resumen, se puede constatar que las modalidades para evaluar a los docentes de básica han sido variadas al pasar los años, al igual que sus objetivos de bajo o alto impacto, cada una de ellas con alcances y limitaciones y por ende áreas de mejora; lo destacable quizá es la clara necesidad de utilizar distintas evidencias para poder emitir un juicio del desempeño del docente, no es suficiente solo un instrumento a cargo de una sola persona. Además, se identifica que son diversos los actores participantes en la evaluación, desde el propio alumno hasta el supervisor como autoridad educativa.

En el caso de la educación superior, en México a partir de 1990 se multiplican acciones dirigidas a la evaluación docente asumiendo que es el medio privilegiado para mejorar la calidad de la educación, Rueda Beltrán señala que:

En México los procesos de evaluación docente surgen en algunas universidades privadas. En el caso de las universidades públicas, “se implementa a partir de las políticas promovidas por la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en la década de los noventa” (Rueda Beltrán et al., 2003: 72).

Estas políticas han estado centradas en obtener estímulos del desempeño docente y en la acreditación de programas de licenciatura y posgrado. Es decir, han estado centradas en propósitos administrativos asociados con programas, tales como el Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) el de Mejoramiento del Profesorado (PRODEP) o con instituciones como el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), entre otros.

Dichos programas no impactan directamente en la mejora de la práctica, al estar centrados en la obtención de recursos financieros y reconocimiento social, existe un riesgo de caer en prácticas de simulación al incluir el factor económico (Rueda Beltran et al., 2010).

En cuanto a los instrumentos utilizados en la evaluación del desempeño en las instituciones de educación superior, predominan los cuestionarios de apreciación estudiantil; estos son aplicados por ciclo escolar, incluyendo a toda la planta docente (profesores de tiempo completo y horas) y su aplicación puede ser por modalidad electrónica. Al respecto algunos autores coinciden en que resulta insuficiente para valorar la docencia de manera integral, pues ofrecen una visión limitada del desempeño, por lo tanto se propone explorar otras posibilidades de instrumentos (Arbesú y Beltrán, 2003; Rueda Beltrán, 2009; Benilde García, 2012; Martínez Rizo, 2016; Rueda Beltrán et al., 2010).

Entre algunas dificultades identificadas en la implementación de la evaluación en universidades se encuentra la indefinición de propósitos de las distintas acciones de evaluación, las dirigidas a las decisiones de mejora o a la rendición de cuentas a la sociedad. Cabe señalar que se detecta una escasa participación de los docentes en la elaboración de los instrumentos utilizados. Otra dificultad es que el encargado o responsable del proceso de evaluación docente no se encuentra suficientemente capacitado en materia de evaluación. Finalmente se identifica que no existe el seguimiento de los resultados para lograr un mejoramiento en la práctica (Rueda Beltrán et al., 2003; 2010).

En síntesis, como señala Rueda Beltrán “la evaluación del desempeño docente está vigente en prácticamente todas las instituciones de educación superior” (2011:89), los objetivos tienen la tendencia a la mejora aunque los procesos aún distan de lograr el impacto deseado. Las modalidades están centradas en valorar el desempeño docente a partir de la visión del estudiante, haciendo falta integrar más sujetos para obtener una mirada integral de la función

docente, por ejemplo, la percepción de jefes departamentales, opinión de pares académicos y comisiones evaluadoras.

Como pudo evidenciarse (Arbesú y Beltrán, 2003; Rueda Beltrán, 2009; García et al, 2012; Martínez Rizo, 2016; Rueda Beltrán et al., 2010, etc), la evaluación en educación básica y en universidades, cuenta con una larga trayectoria que ha permitido acumular conocimiento acerca de cómo ha sido su implementación y detectar áreas de oportunidad. La información identificada es un antecedente útil para el objeto de estudio, la evaluación del desempeño en las escuelas normales, el cual, abordamos a continuación.

Es preciso señalar además que las escuelas normales en las que se enfoca el estudio son las de tipo público del país dejando fuera otras cuyas instituciones, como las privadas, que tienen una presencia y matrícula mucho menor a las de las normales públicas. Una precisión adicional es su foco en la evaluación del desempeño en la dimensión docencia exclusivamente. Es decir, a pesar de reconocer que la función del formador de formadores implica además otras funciones como lo son la difusión, la tutoría y la investigación, no son abordadas en esta tesis, considerando que la dimensión docente del quehacer de los formadores es la central de su trabajo y que las otras funciones son lo suficientemente complejas como para requerir sus propios sistemas de evaluación del desempeño.

1. 2 La investigación en torno a la evaluación de la docencia en las escuelas normales

En la búsqueda¹ de investigaciones centradas en la evaluación de la docencia en las escuelas normales, se identificaron menos de 25 trabajos realizados

¹ Se realizó una búsqueda básica y avanzada en buscadores como EBSCO, ANNUAL REVIEWS, REDALYC, E-book central Y ERIC, siendo en este último donde se pudieron encontrar más trabajos

en la última década (Canto, Cisneros-Cohernour y Mena, 2005; Minjos y Cachón, 2007; Minjos y Cisneros-Cohernour, 2007; Muñoz y Ruíz, 2007; Ortiz, 2007; Cachón y Mena, 2009; Guerrero, Zampora y Ávalos, 2011; y Leyva, 2011; Montoya 2013; Morales y Allende 2015; Bueno, Álvarez y Rodríguez 2015; Arzate Ortiz y otros 2016; Noriega, Castro, González y Figueroa, 2018, Ortiz, Martínez y Benitez, 2016 y Arias de Vega y Olmos Gómez, 2016; Chávez Flotte y otros, 2017, Del Cid y Vera, 2019; Hernández-García et al., 2021; Antonio et al., 2021; Pérez-Garza et al., 2021; Trujillo-Segoviano et al., 2018; Marín-Zavala et al., 2021) .

Entre los estudios se encuentra el realizado en una normal primaria de Yucatán, cuyo objetivo fue construir un modelo de competencias para evaluar el desempeño docente en la escuela normal del estado. La metodología seguida fue mixta y se realizaron 2 focus group; con docentes y con estudiantes para identificar el maestro con mejor desempeño. En el estudio se revisa la literatura y los autores identifican que no existe consenso sobre un perfil del formador de docentes (Cachon y Mena, 2009).

En otro trabajo se planteó como objetivo identificar las competencias docentes en seis escuelas de Yucatán, para ello se evaluaron 312 trabajos recepcionales para identificar que un docente normalista requiere conocer diversas metodologías, investigar y fomentar esta actividad entre los estudiantes (Mijangos y Cisneros-Cohernour, 2007 en Maldonado 2013). Un trabajo similar identificó las características de los profesores destacados, la conclusión generada señala que “las competencias docentes y su desempeño están relacionadas con el contexto en el que se presentan” (Maldonado, 2013:412).

relacionados con las palabras clave: Evaluación del desempeño, Escuelas Normales OR Universidades, modelo de evaluación. Se buscaron trabajos de 2010 al actual, inglés y español. Además de revisarse estados del conocimiento y las memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN)

En 2013, Montoya estudió la evaluación de las prácticas docentes en escuelas normales a partir mirada del estudiante, con la finalidad de que los resultados aportarán en la toma de decisiones para la mejora. La investigación tomó como población ocho escuelas normales de Sonora, el instrumento fue un cuestionario que respondió el estudiante. Los resultados mostraron que los alumnos refieren tener una planta docente con desempeño aceptable.

Un estudio realizado por Bueno en 2015 (en Maldonado 2013) proponía un modelo de autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente en escuelas normales de Sonora, con la participación de 22 profesores y 900 alumnos, a quienes aplicaron cinco instrumentos sobre su práctica desde la visión de alumnos, directivos y autoevaluación. Entre los resultados identificaron que era necesario complementar e involucrar a otros actores para proponer mejoras en la práctica.

En el mismo año, Morales y Allende en el estado de Puebla, estudiaron las competencias docentes normalistas a través de sus prácticas. Participaron tres normales públicas y dos privadas, se enfocaron en 25 docentes que se encargaban del trayecto de la práctica profesional; la investigación se enfocó en identificar la práctica del docente a partir de la observación, el análisis de documentos y la entrevista. Los resultados pretendían contribuir para proponer una guía de lineamientos para el desempeño en la educación normal del estado, de acuerdo a los requerimientos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Los resultados reportados abarcan establecimiento y definición de las 8 competencias propuestas y la identificación de áreas de oportunidad en la práctica de los docentes (Arzate et al., 2016).

Un estudio realizado por Arias de Vega y Olmos Gómez en 2016 tenía como finalidad central evaluar el desempeño docente en el Salvador, a partir del desarrollo de las competencias. Se diseñó un cuestionario dirigido a jefes, un instrumento de autoevaluación docente y un cuestionario de opinión para estudiante con escala Likert. En los resultados afirman que, al no existir una evaluación exclusiva para

formadores, su aporte son los resultados del status quo de la práctica docente a nivel nacional, en el sector público y el privado.

En 2018, en el estado de Sonora, Noriega y Castro presentaron un modelo de autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente en normales de ese estado. Se aplicaron instrumentos de tipo escala Likert: el de alumnos, el de gestión de autoevaluación, observación con entrevista. Dichos instrumentos se basaron en las dimensiones de dedicación, planeación, competencias docentes con el alumno y evaluación, que no se describen. Entre los principales resultados reportados se encontró el análisis de los puntajes obtenidos por los docentes, desde la perspectiva de los estudiantes, además de identificar que los estudiantes tienden a evaluar positivamente a los docentes. Los autores recomiendan llevar a cabo la evaluación por los directivos, como apoyo para obtener datos que permitan mejorar la práctica docente.

Del Cid y Vera en 2019 evaluaron la funcionalidad institucional de las normales a partir de las perspectivas docentes, a través de un estudio cuantitativo, con enfoque comparativo, y con una participación de 208 docentes de Sonora. Se contempla una modificación en la estructura institucional en miras de un modelo universitario para mejorar lo relacionado con la generación de conocimiento científico en la escuela normal.

A partir de analizar las investigaciones descritas y otras identificadas, se pudieron detectar similitudes entre ellas; se presentan de acuerdo con las siguientes categorías: antecedentes, objetivos, metodología, instrumentos, sujetos y resultados.

Los autores coinciden en señalar que la necesidad de evaluar al docente en sus instituciones se derivó del Programa de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales (PFTAEN) en los noventa. A partir del surgimiento de éste se han implementado sistemas externos para evaluar y certificar a los programas

educativos, como los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) y el SGC (Sistema de Gestión de Calidad) con la norma ISO. Tienen finalidad administrativa, pero se resalta que hay apartados que requieren valorar la práctica de los formadores de docentes, a partir de cuestionarios, los cuales la mayoría usó de referencia para elaborar otros instrumentos a partir de las necesidades de la institución. Cabe señalar que no se reporta una incidencia en la mejora de la práctica.

El principal objetivo de los trabajos citados fue valorar el desempeño, las competencias docentes, con la finalidad de mejorar la práctica. En dos casos se buscó la validación de un instrumento dirigido a estudiantes para valorar la práctica docente.

Para lograr los objetivos, los autores proponían criterios a evaluar tales como: planeación docente, evaluación, dedicación, ambientes de aprendizaje, principalmente; basados en propuestas encontradas en bibliografía especializada, en modelos de instituciones extranjeras o basados en sistemas externos.

El principal instrumento utilizado fue el cuestionario que responde el estudiante utilizando la escala Likert (en todos los casos); pocos usaron rúbricas dirigidas a los estudiantes, con niveles de desempeño; en solo dos casos usaron cuestionario de autoevaluación y heteroevaluación dirigido los formadores.

Cabe señalar que los instrumentos fueron contruidos por los encargados de la evaluación en la institución, que toman como referencia los sugeridos por la autoridad estatal, los CIEES o el SGC. En muy pocos casos son elaborados por un colectivo docente o en equipo con autoridades estatales.

Entre los resultados se resaltan los siguientes:

- Los estudiantes normalistas evalúan positivamente a sus docentes.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Se generan diagnósticos sobre las áreas de oportunidad de la planta docente a partir de los resultados del cuestionario implementado.
 - Se hacen comparaciones a partir de los años de servicio y género de los formadores, a partir de los resultados de la evaluación por el estudiante.
 - Se elabora propuesta de autoevaluación y heteroevaluación, así como de algunos criterios, competencias o características para un formador de formadores.

Como conclusiones a partir de las investigaciones revisadas, podemos decir que la investigación sobre evaluación del desempeño en las escuelas normales es escasa en ella, se identificó que se hacen ejercicios para valorar la docencia a partir de instrumentos centrados en la visión del estudiante, principalmente. Se sabe que la evaluación surgió por requerimientos administrativos externos, y a partir de ello, se implementaron sistemas internos, la mayoría de ellos, al momento, no cuentan con documentos que determinen un protocolo, un perfil del formador o sugerencia de indicadores para valorar la práctica.

Se identifica la necesidad de seguir implementando estrategias de evaluación docente para detectar áreas de oportunidad, teniendo como finalidad mejorar la práctica, en el reconocimiento de que el formador de docentes es un factor importante para elevar la calidad educativa. Se distingue además la necesidad de integrar otros sujetos en la evaluación docente, como directivos, pares académicos y academias. Se reconoce que la visión del estudiante resulta limitada para valorar la función docente.

Se reconoció que entre las dificultades enfrentadas en la implementación de la evaluación del desempeño se encuentra la importancia del liderazgo del directivo para guiar a las instituciones en un verdadero proceso de cambio y mejora de los procesos que se implementan. En dicha figura recae, por ejemplo, la toma de decisiones con relación con tiempo que se dedica a los ejercicios de evaluación del desempeño en su escuela normal, así como del seguimiento y el nombramiento de

las personas encargadas y su continuidad en el proceso, lo cual, dicho sea de paso, es fundamental en el logro de los objetivos de los ejercicios de evaluación.

Además, se identifica que son pocos los maestros involucrados en el proceso de elaboración de los instrumentos, hace falta mejorar la cultura de evaluación, en pro de motivar la participación de los formadores en la valoración de su desempeño.

A partir de lo precisado en este apartado, se resalta la ausencia de investigaciones centradas en reconocer cómo son los sistemas externos e internos de evaluación en las normales públicas y reconocer las percepciones de los formadores en relación con dichos sistemas, para reconocer la incidencia que tienen en la práctica, de ahí la relevancia que tiene el presente estudio.

1.3 Justificación

Valorar la calidad de la práctica de los formadores de formadores resulta crucial, ya que son parte medular de la formación de los futuros docentes de educación básica; un elemento indicativo de la calidad podrían ser los resultados de los exámenes de ingreso al servicio de los egresados de las escuelas normales; sin embargo, no dejaría de ser un indicador limitado, se requieren otros elementos para tener una visión más completa de la labor del formador. Es fundamental, que estos formadores de docentes se mantengan actualizados, siempre en constante revisión y mejora de su práctica; se identifica que la evaluación del desempeño es un gran reto y puede ser una estrategia positiva de apoyo y de mejora de la calidad ésta (Leal López y Hernández Dimas 2004; Medrano, et al. 2017).

Si bien los formadores en las normales son sometidos a sistemas internos y externos de evaluación del desempeño, la investigación al respecto es escasa; existe poca bibliografía que aborde o plantee propuestas y defina protocolos a seguir para la evaluación del desempeño de los docentes normalistas. Como se

señaló antes, la mayor parte de la investigación (Arbesú y Rueda Beltrán, 2003; Rueda Beltrán, 2009; Benilde García, 2012; Martínez Rizo, 2016; Rueda Beltrán et al., 2010, etc) y experiencias de evaluación del desempeño docente se centra en universidades, y en medida también importante en la educación básica. Este trabajo aborda la laguna de la evaluación de los formadores de formadores, los cuales son los profesores de las escuelas normales, que tienen a su cargo la formación de los futuros docentes de educación básica.

En síntesis, la tesis se orienta a analizar qué sistemas de evaluación hay en las escuelas normales públicas del país, cómo funcionan, cuáles son los propósitos, aspectos centrales, finalidades, uso de resultados, participantes e instrumentos utilizados y a precisar cuál es el origen y motivación de la puesta en marcha de estos sistemas de evaluación, si surgen de manera institucional o externa por parte de la autoridad federal o estatal. Además, a lo largo del estudio se buscó distinguir cuáles y cómo son las experiencias de los formadores durante todo el proceso.

Lo anterior representa un aporte en dos sentidos; en la generación del conocimiento sobre lo que hacen en escuelas normales para valorar a sus formadores, sumado a la necesidad que hay de sistematizar el conocimiento empírico y generar investigación sobre el tema.

Por otro lado, la tesis espera ser también un aporte a la mejora de la calidad de la educación que se imparte en las normales, ya que podría ser una referencia para formadores, investigadores y autoridades educativas para identificar los principales hallazgos, ausencias y coincidencias en los mecanismos para evaluar el desempeño en las normales para que puedan implementar y proponer otros.

1.4 Objetivos de la investigación

A partir de los antecedentes y la justificación anterior, surgen los siguientes objetivos y preguntas de investigación que guiarán el trabajo del presente estudio.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Comprender los procesos referidos a los sistemas de evaluación de desempeño profesional de los formadores de docentes en las escuelas normales públicas de México, tanto en lo que refiere al modelo y su funcionamiento, como a las percepciones de los formadores sobre su incidencia en la práctica pedagógica.

- Identificar los diferentes sistemas de evaluación del desempeño profesional docente que se implementan en escuelas normales públicas del país.
- Describir y analizar los principales rasgos de los diversos sistemas de evaluación del desempeño profesional docente en particular en lo que respecta a su propósito, estructura y funcionamiento.
- Analizar las percepciones de los formadores de las escuelas normales acerca de la incidencia de los procesos de evaluación de desempeño en su práctica pedagógica.
- Contrastar la estructura y funcionamiento de los diversos sistemas de evaluación con las percepciones de los formadores acerca de la incidencia en su práctica pedagógica.

1.5 Preguntas de investigación

- ¿Cómo se conforman, implementan y vivencian los sistemas de evaluación del desempeño profesional de las escuelas normales públicas de México?
 - ¿Cuáles son los sistemas de evaluación del desempeño profesional docente que se implementan en las escuelas normales públicas del país?
 - ¿Cuál es el propósito, la estructura y funcionamiento de los sistemas de evaluación del desempeño en normales públicas de México?

- ¿Cuáles son las percepciones de los formadores respecto a los procesos de evaluación que se implementan institución, específicamente respecto a la incidencia sobre su práctica pedagógica?
- ¿De qué manera se relacionan los sistemas de evaluación con las percepciones de los formadores acerca de la incidencia sobre su práctica pedagógica?

CAPÍTULO 2. MARCO CONTEXTUAL

El presente capítulo ofrece información relevante, de tipo contextual, para enmarcar el objeto de estudio de esta tesis. El primer apartado sintetiza información sobre momentos importantes en la trayectoria de la formación inicial docente hacia su profesionalización en México a través de los años; de manera breve, enfocado en las principales instituciones que tenían a su cargo la formación de futuros maestros y algunas características de sus procesos formativos. El segundo se enfoca en cómo se ha hecho presente la evaluación del desempeño profesional docente en las normales.

En los apartados siguientes se muestra la oferta formativa en las escuelas normales, el total de estas instituciones por entidad federativa; además se aborda de manera resumida el perfil de egreso de la educación normal, de la licenciatura en educación primaria específicamente; y el perfil de egreso de educación básica.

2.1 La formación inicial docente: origen, desarrollo y situación actual

La formación inicial docente en México es un proceso que, como es natural, se ha desarrollado en forma paralela al de la expansión de la escolarización; un análisis somero del mismo permite apreciar cómo progresivamente se fue avanzando del *arte de ser maestro* hacia la profesionalización de la docencia.

Entre los siglos XV y XVI, la formación de maestros de primeras letras era competencia de las autoridades eclesiásticas o civiles, no había instituciones para formar maestros; la instrucción llegaba a muy pequeños segmentos de la población. Dos tipos de personas desempeñaban esa tarea: miembros del clero que sabían leer y escribir y no habían tenido acceso a una posición mejor, o varones aceptados por el gremio de maestros de primeras letras (Martínez Rizo en Guevara et al., 2015).

Con la incipiente expansión de la escolarización en el país, después de la Independencia surgió el sistema de enseñanza monitorial (Monitorial System), cuyo objetivo inicial fue reducir el analfabetismo; logró impartir educación primaria a bajo costo y en un segundo momento como efecto colateral se encargó de formar maestros. Dicho sistema, consistía en que los alumnos más avanzados enseñaran a sus compañeros, lo cual permitía atender de forma simultánea a un gran número de niños de edades distintas, de 200 hasta 1000 (Martínez Rizo, 2006).

La enseñanza monitorial fue implementada en 1822, con el nombre de Compañía Lancasteriana, la cual fue fundada como asociación filantrópica de iniciativa privada para promover la educación primaria entre las clases pobres. Tras la independencia, en 1823, el gobierno concedió a la Compañía la primera subvención económica, con lo que surge la primera normal de ese tipo; plasmado en un Decreto en 1824, en Oaxaca: "...Que se establezca en esta capital una Escuela de enseñanza mutua, en la que se formen maestros que vayan a propagar este admirable método a los demás pueblos del estado, bajo la dirección de Orozco²" (García Benavente, 2015:60).

La educación Lancasteriana para maestros contemplaba; gramática, urbanidad, catecismo político, doctrina, aritmética, escritura y lectura. El modelo

² Manuel Orozco que acreditó su idoneidad para dirigir una escuela de enseñanza mutua por el Congreso Constituyente.

formativo incluía cuatro meses de clases y dos de práctica en una escuela para adultos, donde debían impartir los conocimientos que recién acababan de adquirir; no se daba ni un solo curso de pedagogía (Barba y Zorrilla, 1993; Arnaut 1998; Galván Lafarga, 2012; Martínez Rizo, 2006; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2002; Tanck, 2010).

La Compañía estuvo vigente durante 68 años, su disolución se debió a que el método tuvo limitantes respecto al avance de la pedagogía y las corrientes de pensamiento; en México, se comenzaron a fundar escuelas acordes a dichos avances, por lo tanto el presupuesto fue cesado. Una crítica importante al método, fue emitida por Rébsamen: “Lo que el maestro enseña al monitor, antes de principiar las clases, el monitor lo repite fielmente como loro... en cuanto a disciplina excelente pero tan solo en apariencia ...” (García Benavente, 2015:61).

Posteriormente, en 1827 surgieron las Academias de Primera Enseñanza, las cuales resultaron importantes en la formación del magisterio en las regiones donde aún no había normales lancasterianas³, por medio de ellas, se pretendía homogeneizar la enseñanza, en métodos a través de clases de pedagogía e intercambio de experiencias. Se proponía combatir la memorización que prevalecía en las formas de enseñanza, así como capacitar a los docentes que carecían de formación pedagógica (Barba y Zorrilla, 1993; Arnaut 1998; Galván Lafarga, 2012; Martínez Rizo, 2006).

Entre 1835 y 1867, los múltiples sucesos que enfrentó el país, como la guerra con Estados Unidos de América, la de Reforma, la Invasión Francesa, entre otros, impidieron el desarrollo del país y no hubo avances en la formación de maestros, prevaleciendo una formación insuficiente de éstos. Hasta 1870 en el país había pocas escuelas normales; la formación seguía dependiendo de las escuelas

³ Hasta ese momento había normales lancasterianas en Zacatecas, Veracruz, Chihuahua, Tamaulipas, Nuevo León, Chiapas, Jalisco y Michoacán.

lancasterianas o se adquiría por medio de la práctica con otros maestros (Martínez Rizo, 2006; Galván Lafarga, 2012).

Durante el Porfiriato se dieron varios sucesos importantes en el terreno educativo, como la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública de Estudios Preparatorios Generales y Especiales de 1873, en la cual se decretó la fundación de un centro para formar docentes competentes. A partir de este época, las normales se empeñaron en que uno de los principales saberes debía ser el de la pedagogía (Galván Lafarga, 2012).

En 1883, Enrique Laubscher tuvo a su cargo una escuela en Orizaba, en la cual propuso que la carrera de docente durara cinco años, que fuera mixta, de carácter federal y gratuita. Su plan de estudios comprendía cuatro años, el área más importante estaba enfocada en la teoría y práctica, los alumnos cursaban cuatro años de historia de la pedagogía, sistema Froebel y pedagogía, con lecturas de Pestalozzi y Herbart, además de practicar los métodos de enseñanza en las escuelas anexas (Martínez Rizo, 2006 y Galván Lafarga, 2012).

Tan solo dos años después (1885-1886) se creó la Academia Normal para Profesores, en la cual colaboró Rébsamen, quien tuvo una influencia fundamental para el desarrollo de escuelas normales de tipo moderno en todo el país; se implementó el método simultáneo, el cual organizaba a los niños por edad, a cargo de un docente, revalorando el papel de éste; contrario al lancasteriano, el cual, como se mencionó, tenía la enseñanza a cargo de monitores (Martínez Rizo, 2006; Tanck, 2010).

Lo anterior significó un avance en la formación inicial, porque se formaba bajo la concepción del maestro moderno, que supiera de teoría, pero también cómo aplicarla en el salón de clase; los conocimientos adquiridos estaban enfocados en pedagogía más que en lineamientos básicos sobre obediencia o métodos de memorización para los estudiantes. Con ese enfoque se funda la Academia de

Veracruz, con el profesor Laubscher a cargo de la dirección práctica y el profesor Rébsamen como encargado de la dirección científica y teórica, además de que enseñaba pedagogía. Al año siguiente los mismos profesores fundaron la Escuela Normal Veracruzana, la cual tuvo influencia importante en el desarrollo de las normales, ya que Rébsamen tuvo influencia con sus ideas sobre los cursos de pedagogía así como la práctica en las escuelas anexas⁴ (Martínez Rizo, 2006; Tanck, 2010).

Cuando Justo Sierra estuvo al frente de la Secretaría de Instrucción instruyó a Manuel Altamirano a presentar un proyecto para funda la Escuela Normal de la Ciudad de México, el cual incluyó disciplinas de carácter científico como limpieza personal, medicina casera, historia de México, cursos de bella literatura, sumado con pedagogía y práctica de los futuros maestros. Cabe señalar que para entonces (1887), el magisterio ya era considerado como carrera (Tanck, 2010).

Paralelo al proyecto de Altamirano se desarrolló un proyecto de Ley Orgánica para constituir una universidad que reemplazara a la Real y Pontificia Universidad de México⁵. En ese contexto, los normalistas intentaron incorporar la normal a la nueva universidad, con el empeño de gozar de un estatus semejante al de los universitarios; Sierra rechazó la propuesta, ya que concebía a la formación docente como una cuestión de estado; “la universidad la consideraba la cúspide del pensamiento ilustrado, mientras los normalistas eran responsables de hacer patria, para entregarlos al cobijo de la universidad” (Arteaga y Camargo, 2009).

Si bien, los modelos de formación de Altamirano y Rébsamen tenían diferencias, ambos tenían un elevado nivel de exigencia, se formaba bajo el enfoque del educador como modelo, ejemplo y guía. Había un consenso sobre la necesidad de impartir una educación de alta calidad. Bajo ese enfoque, “los normalistas

⁴Como en Oaxaca, Guanajuato, Jalisco y la normal de la Ciudad de México

⁵ Cerrada en 1865

demandaban un lugar protagónico en la educación nacional, promovieron sus concepciones dando lugar a publicaciones como *El escolar mexicano* y *La enseñanza normal*" (Arteaga y Camargo, 2009:128).

Los planes de estudio de esa época abarcaban cinco años, en los cuales se estudiaba artes, cultura, ciencias y ejercicios prácticos en las escuelas anexas, se impartían lecciones de prueba, cursos de pedagogía, visitas de observación a las escuelas primarias, entre otras. Se enfatizaba la necesidad de vincular la teoría con la práctica, no se concebía una sin la otra, ideas implementadas por el propio Rébsamen (Arteaga y Camargo, 2009).

En la misma etapa del Porfiriato, el magisterio se convirtió en una profesión de estado, se expandió y creció cualitativamente; en ese tiempo se aspiraba a que el eje que estructurara los programas de las normales fueran además de enfocados en la pedagogía, debían ser de carácter práctico (Galván Lafarga, 2002). Lo anterior se discutió en los Congresos de Instrucción en la última década del siglo XIX.

En el primer congreso, correspondiente a los años 1889-1890, se recomendó que en todos los estados se crearán escuelas normales para varones y mujeres, con una primaria anexa. Se advertía que había escasez de maestros preparados y se añadía que el sueldo era muy bajo, además, aún no se reconocía al magisterio como una profesión (Meneses en Martínez Rizo, 2006).

En 1890-1891, en el segundo Congreso de Instrucción, se discutió sobre dejar a las escuelas la libertad de organizarse acorde a sus necesidades. Se determinó que no era necesario contar con preparatoria para entrar a la normal y se puso énfasis en que requerían contar con un título (Galván Lafarga, 2012).

Al avanzar el Porfiriato se mantuvo la idea de que los docentes practicaran y llevaran cursos de pedagogía; por ello se exigía que los estudiantes practicaran al menos dos horas diarias en una escuela primaria anexa en cuarto año (Galván

Lafarga, 2012). Para entonces, la fundación de las normales era muy irregular; por ello se formaba a docentes por medio de secundarias, escuelas superiores, liceos o Academias⁶.

Para 1900 los planes de estudio de las normales, se modificaban casi cada año; todas ellas, en teoría, impartían "...una educación completa, científica, humanista, tecnológica, con educación física; aunque en la práctica, los egresados mostraban grandes carencias en su formación" (Tanck, 2010:136). En ese año, el número de escuelas normales llegaba a 45 en el país, ubicadas en el medio urbano. En ellas se notaba la influencia del profesor Rébsamen quien fue nombrado director general de enseñanza normal. Hasta entonces, lo que prevalecía en la enseñanza normalista era el enciclopedismo, la reducción de la lógica científica a una metodología pedagógica que se concebía como pasos a seguirse mecánicamente (Arnaut 1998; Galván Lafarga, 2012; Martínez Rizo, 2006)

En los años posteriores se mantuvo sin novedades el normalismo, hasta el año 1921, cuando Vasconcelos promovió la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), dando lugar a una nueva etapa educativa, por el impulso a la educación, en especial a la escuela rural. En 1923 él mismo retomó tanto el modelo de los misioneros de la época colonial como la idea del maestro ambulante, el cual era egresado de una normal, con formación extra, para trabajar en una Casa del Pueblo, la cual, a diferencia de las urbanas, incluían en sus programas a toda la comunidad (Arnaut 1998; Galván Lafarga, 2012; Martínez Rizo, 2006).

Vasconcelos decidió crear las escuelas normales regionales para formar a los maestros de las normales rurales, ya que estaban poco preparados; el 50% apenas habían terminado la educación primaria, solo el 8% había visitado una escuela normal y quizá cursado en ella uno o dos años, además, la SEP solo exigía

⁶ Escuela Secundaria de Niñas, Instituto de Niñas en Durango, Liceos para varones y niñas en Colima, Aguascalientes. Academias en la ciudad de México. Academia Normal de Veracruz. Academia de Toluca.

al futuro maestro haber cursado 4^a de primaria, cabe señalar, que ésta era de solo cuatro años, dos años más eran considerados primaria superior y no existía la secundaria, el siguiente nivel era el de preparatoria (cinco años) (Galván Lafarga, 2012).

Inicialmente se contrataron docentes improvisados, que no contaban con preparación pedagógica, ya que las escuelas normales eran pocas y no alcanzaban a cubrir la demanda. Como es patente, el sistema educativo nacional seguía enfrentando serías limitaciones en cuanto a la formación de los docentes necesarios para expandir la escolarización a sectores crecientes de la población (Galván Lafarga, 2012).

Para 1931, existían 16 normales rurales, en ellas, los estudiantes eran partícipes activos en el funcionamiento y mantenimiento de la escuela normal, se les reforzaba un compromiso con su preservación, se inculcaba una ética de trabajo, se les exigía estricta disciplina. En ellas, se les aseguraba alimentación, estudio y hospedaje. Se instalaron 29 escuelas normales rurales en el país (Padilla, 2009).

Las misiones culturales que habían desaparecido por la fundación de las normales rurales se reinstalaron en 1942, las cuales estaban a cargo de maestros ambulantes, desligadas de la capacitación docente para centrarse en programas de desarrollo para la comunidad, servicios médicos, actividades recreativas, entre otras. Las misiones realizaron un importante trabajo de formación docente, sin embargo, la mayoría de los maestros en servicio seguían siendo profesores sin título (Padilla, 2009). En años posteriores hubo pocos sucesos que contribuyeron a mejorar la formación de los futuros maestros.

Con la designación de Torres Bodet, en 1943, se inicia un nuevo periodo para la educación normal; se emprende una política educativa que tenía entre sus objetivos centrales modificar programas de estudio en la normal e incorporar a los docentes en una misión alfabetizadora. Cabe señalar que en ese mismo año se

funda el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); a partir de ello, se diversificaron las demandas de nivelación; se titularon los docentes faltantes, se basificaron los docentes sin base, entre otros asuntos de carácter laboral (Padilla, 2009).

La profesión docente ya no era asunto de una asociación profesional, sino del estado y del sindicato de maestros, que comenzaba a tener una influencia significativa sobre el sistema de formación de maestros, de lo cual se habla al final de este apartado.

En este periodo, la SEP no podía deshacerse de los maestros no titulados sin disminuir casi en un 50% la cobertura de educación primaria del país, por ello descarta la opción de recorte o de reemplazo y en 1944 se decide fundar el Instituto Federal de Capacitación del magisterio (IFCM), considerado por Torres Bodet, como “la normal más grande del mundo” (Padilla, 2009).

Fue la opción para regularizar la formación de los maestros, hasta entonces tan desigual, mediante cursos y exámenes. Miles de maestros se incorporaron, alentados por mejores salarios y la obtención de un título profesional, equivalente a Educación Normal. Dicho instituto puede considerarse la primera instancia de formación permanente en México (Moreno, 1995).

El IFCM representó para México una de los elementos más trascendentales de política educativa en formación docente, ya que fue muy relevante en la preparación y certificación de docentes que se iniciaron teniendo solo el nivel de educación primaria (Moreno, 1995).

Entre 1958 y 1964 se hacen presentes diversas problemáticas como el abandono escolar en las normales federales tanto rurales como urbanas. Una de las razones era la fuga de estudiantes a la Nacional de maestros o a otras instituciones de educación superior de la capital de la república (Arnaut, 1998).

A partir del problema del rezago y deserción escolar en el país, Torres Bodet puso en marcha el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria (Plan de once años) (entre 1958 y 1970). El principal objetivo del plan era la ampliación de la cobertura de educación primaria; sin embargo, también contempló la creación de escuelas normales y se abrieron plazas magisteriales. En este periodo, se adoptó un nuevo plan de estudios con tres años teóricos y uno de práctica, teniendo como antecedente la secundaria. Dicho plan se generalizó en 1963 con la entrada en vigor de la reforma de educación normal (Arnaut, 1998).

Con el Plan de Once Años, hubo una creciente matrícula, lo cual exigió un número mayor de maestros al que proveían las normales existentes, lo que dio lugar a contratación de docentes sin preparación adecuada y a quienes se obligó a ingresar en el IFCM hasta obtener su titulación. Además, como apoyo a la formación de maestros, se crearon en 1960 los Centros Regionales de Educación Normal (C.R.E.N) (González, 2021).

Los C.R.E.N, surgieron con el objetivo de remediar la carencia de profesores en el medio rural, con la finalidad de formar maestros desde una visión holística, promoviendo la cultura y educación regional. Los alumnos ingresaban como a todas las normales del país, con el antecedente de educación secundaria, para el segundo año de funcionamiento de los centros, el ingreso incluía un riguroso examen; en las aulas se reflejaba una exigencia y alta calidad en los estudiantes. La selectividad tanto de estudiantes como de formadores se mantuvo durante la primera década de los C.R.E.N (González, 2021).

Para entonces, se estableció que después de tres años cursando los estudios, se debía cumplir con un año de práctica docente como servicio social que culminara con la presentación de un informe o memoria escrita por los estudiantes, en el cual, describirían su experiencia en el trabajo escolar (Tomás, 2021).

Para finales de los sesenta la mayoría de los docentes contaba con un título y, por tanto, una plaza definitiva en la SEP. La expansión de la enseñanza normal y del IFCM provocó un desajuste entre la oferta y demanda de docentes de educación primaria, los cuales pasaron de ser pocos a inicios de la década, a ser sobrados un lustro después, y ello trajo un creciente desempleo de los egresados normalistas (Arnaut, 1998).

En 1970 surgió participación del sector privado, por tanto, las normales se duplicaron. El IFCM sacrificó una preparación sólida, por una acelerada lo que se tradujo en baja calidad de la enseñanza. (Tanck, 2010). Para dar continuidad al IFCM, y como proyecto de formación continua para el magisterio, nace la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM) en 1973. Se diseñaron programas de nivelación pedagógica para profesores que carecían de la formación para ejercer la docencia, se desarrolló además la formación para profesores de educación preescolar y preescolar rural, instructor comunitario, entre otros (Tanck, 2010).

Entre 1972 y 73 los docentes de mayor antigüedad fueron sustituidos por egresados de normal, incluyendo los formados en los C.R.E.N; con ello, comenzó a aparecer una aspiración en el magisterio; que su formación tuviera el nivel de licenciatura, poniéndola a la par de las profesiones tradicionales. Para lograrlo, una de las estrategias fue reajustar el programa de la enseñanza en la escuela normal, para que sus egresados tuvieran un título de docente, más el certificado de preparatoria; otra estrategia fue ofertar la licenciatura en preescolar y primaria para maestros en servicio (Arnaut, 1998; Martínez Rizo, 2006).

La estrategia de ofertar un programa de licenciatura como mejoramiento profesional de docentes en servicio, inaugurada en 1975, “fue el punto de partida (no pensado como tal) para las posteriores reformas y creaciones institucionales del sistema de formación de maestros de educación primaria” (Arnaut, 1998:98).

Para el año de 1977 se dieron pasos importantes en la renovación de la formación inicial y actualización en servicio. En 1978, se presentó un modelo pragmático con cinco puntos principales, entre ellos: elevar la calidad de la educación mediante el mejoramiento de la enseñanza normal y la capacitación del magisterio. Este proyecto y el objetivo de impulsar la investigación educativa, desembocó en la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); se buscaba además que los maestros tuvieran un nivel de escolaridad más alto (Arnaut, 1998).

Además de lo anterior, otra reforma que promovió la SEP tenía como objetivo elevar la calidad de la enseñanza primaria. “El diagnóstico oficial era que la calidad de la enseñanza dependía esencialmente de la del personal docente, por lo tanto, de la calidad de la enseñanza de la normal” (Arnaut, 1998:102).

Para 1984 se propone fortalecer las funciones sustantivas en las escuelas normales como instituciones de educación superior, es decir; la docencia, la investigación y la difusión cultural. Para ello se planteó el requerimiento de nuevos programas de nivel licenciatura además de tener como antecedente la preparatoria.

Es por lo anterior que el entonces presidente emitió un acuerdo por el cual se estableció que la educación normal tendría el grado de licenciatura, por lo tanto, formaría parte de la educación superior; tal como se señaló en el artículo 1º del acuerdo publicado en el Diario Oficial de 1984: “La educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 1984:1).

En el mismo Acuerdo se hace mención de que las normales, a partir de su ubicación en la educación superior, deberán realizar, además de la función de docencia, las funciones sustantivas y textualmente señala: “haciéndose necesario un programa de superación del personal académico de estas instituciones” (DOF, 1984:1).

Sin embargo, en el documento llamado Diagnóstico de Formación Inicial publicado por el SNTE, se identificaron aspectos como el escaso desarrollo de las plantillas de docentes, para hacerse cargo de las funciones sustantivas que demandaba la elevación de rango de las normales.

El hecho resulta relevante para este estudio, ya que, a partir de entonces, las escuelas normales adquieren la misma exigencia que una Institución de Educación Superior (IES), con los mismos requerimientos, pero distintas condiciones contextuales, de estructura, misión, propósitos y organización. Aunado a ello, inicia la implementación de diversas estrategias para apoyar en la transformación y mejora de las normales, las cuales han tenido como objetivo en común mejorar la *calidad educativa*, y se pueden dividir en dos grandes líneas: la mejora de la gestión institucional y la regulación del trabajo académico. Ante este hecho, Reyes Esparza y Zúñiga Rodríguez afirman que:

El plan 84 significó una ruptura muy profunda con la cultura normalista, en su elaboración se recogieron muchos de los avances producidos en el campo de la formación de los profesores universitarios desde los setenta, lo que se expresó en la introducción de disciplinas desconocidas en las normales, a la vez que se eliminaban algunas materias centrales como la didáctica y la pedagogía...nunca se proporcionó apoyo académico y material para la necesaria transformación de las normales y de los profesores que laboran en ellas (1994: en Martínez Rizo 2006:82).

A partir de entonces, se detectó que se dejaba en segundo lugar la tradición pedagógica de la formación normalista, pasando a primer plano las aportaciones de las ciencias de la educación, con excesivo énfasis teórico y descuido de la práctica (Arnaut, 1998: Czarny,1997). La ausencia de la pedagogía en el plan y la carga teórica con perspectiva enciclopédica, condujeron a que el SNTE propusiera en

1991, la creación de un modelo común para las normales, intentando superar la indefinición y desarticulación existente (Arnaut, 1998). Se propuso relacionar los contenidos teóricos con la observación y práctica de los procesos escolares reales; esta propuesta se integró en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

El sexenio de 1988 a 1994 fluctuó entre conflictos político-sindicales que provocaron paros, movilizaciones y procesos de negociación. Como respuesta el gobierno federal anunció dos promesas; el salario profesional y el establecimiento de carrera magisterial para la educación básica. Ambas se incluyeron en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), signado por SEP, SNTE y los gobiernos estatales en 1992 (Arnaut, 1998: Czarny,1997).

El ANMEB se organizó en torno a tres líneas estratégicas: “reorganización del sistema educativo, revalorización social de la función magisterial y la reformulación de contenidos y materiales educativos” (Arnaut, 1998:124). La revalorización comprendía el salario profesional y la reforma del sistema capacitación de docentes. La creación de un sistema de evaluación para las IES, en el que se vinculaba a la evaluación con el financiamiento, bajo el enfoque de mejorar la calidad de la educación, es así que la evaluación representa una política rectora en la educación superior (Arbesú y Beltrán, 2003).

La firma del ANMEB representó un acontecimiento detonador del proceso de reforma en educación básica y de la formación de maestros. Una vez que entraron en vigor nuevos planes de estudio en 1996, se analizó la situación de las normales e inició la operación del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PTFAEN) (Deceano, 2000 en Martínez Rizo, 2006).

El PTFAEN contaba con seis líneas específicas, a saber:

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- 1) Reforma del curriculum para la formación inicial de docentes de educación básica.
 - 2) Formación y actualización del personal docente y directivo de las normales
 - 3) Mejoramiento de la gestión institucional.
 - 4) Regulación del trabajo académico de los maestros de las escuelas normales
 - 5) Evaluación de las escuelas normales
 - 6) Regulación de los servicios que ofrecen las escuelas normales (SEP, 2003b).

Se resalta la línea 2, que pretendía la actualización y desarrollo profesional, el cual se limitó a la oferta de cursos y talleres para abordar contenidos y enfoques de los nuevos programas de estudio.

La línea 4, pretendía dar oportunidades para el desarrollo profesional, mejorando los procedimientos de ingreso, permanencia y promoción, estableciendo parámetros para evaluar el desempeño docente que priorizaran las tareas encaminadas a la formación de profesionales.

A partir del PFTAEN, comenzaron a aplicarse en las normales políticas introducidas desde 1996 en las universidades. Entre otras cuestiones estas políticas promovían que todo académico de tiempo completo tuviera maestría y de preferencia doctorado, “esta política dio resultados cuantitativos, pero también hizo crecer la oferta de posgrados de baja calidad, que algunos académicos cursaron para cumplir el requisito, sin que su nivel de preparación cambiara significativamente” (Martínez Rizo, 2006:52).

Además, se propuso un nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria, el de 1997, con el objetivo de poner en el centro de la vida académica la formación para ejercer la docencia. Para ello, se establecieron rasgos deseables del perfil profesional de los futuros docentes, en lugar de tener como punto de partida los aportes de diferentes campos disciplinarios (Czarny, 2003). Un elemento que es preciso resaltar, es la concepción de los maestros como sujetos

que reinterpretan y modifican, es decir, dejan de ser considerados “operarios de la enseñanza”.

Para la década del 2000 las plantillas docentes sufrieron una reconfiguración, las escuelas normales fueron quedando en manos de docentes sin especialidad, eran egresados normalista, licenciados en educación primaria o preescolar, o profesionistas egresados de diferentes IES, los encargados de formar a los normalistas futuros licenciados en educación, lo cual Meneses ha referido como endogamia (ISUE-UNAM, 2018) (Arnaut, 1998: Czarny,1997)..

En la misma década, se presentó la profesionalización de los formadores mediante el estudio de un posgrado, impulsados por la SEP desde diversos programas federales, entre 2000 y 2001 el 14.6% de formadores contaba con maestría, sin embargo, se desconoce si dichos posgrados pertenecían a programas de calidad o si respondía a las exigencias que tenía el desempeño docente en una escuela normal (ISUE-UNAM, 2018).

Un paso más, en la trayectoria de las normales como instituciones de educación superior, fue cuando dejaron de ser ubicadas en la Subsecretaría de Básica, para incorporarse a la Subsecretaría de Educación Superior (SES); este hecho llevó a modificar la estructura de la SES y se creó la Dirección General de Formación de Profesionales para la Educación, la cual tendría influencia en las políticas hacia dicho sector (Díaz Barriga, 2021).

Lo anterior, permitió la aplicación de todos los programas generados por la modernización educativa, buscando asemejarlas a las facultades de las universidades; tal es el caso del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), y el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN), el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) entre otros. La descripción de estos programas se aborda en el apartado siguiente.

En 2008 se aplicó el Concurso Nacional Público de Oposición para Ingreso al Sistema Educativo Nacional, de ahí que el título y cédula expedido por las escuelas normales deja de ser condición básica para obtener una plaza; además, se diversifica el perfil de los aspirantes para ser docentes, esto es, cualquier persona con alguna licenciatura no especializada en pedagogía, podía concursar por una plaza para dar clase educación básica y media superior. Aunado a lo anterior, “en la reforma del año 2012, se presentó la misma oportunidad para los egresados de educación superior, lo cual fue elemento clave de esa reforma, además de un rechazo por el magisterio” (Díaz Barriga, 2021:549).

En la mencionada reforma, los planes de estudio de las normales incluyeron los cursos de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), de inglés, bajo un enfoque por competencias (Carlón, 2015) bajo los enfoques centrados en el aprendizaje, lo cual implicó que la actividad docente tuviera como finalidad el desarrollo de aprendizajes significativos.

A raíz del descontento magisterial por la reforma mencionada, se solicitó, en 2018, al llegado presidente López Obrador, la cancelación de la misma. En 2019, el Congreso de la Unión recibió la iniciativa presidencial, con diversas peticiones, entre ellas mayor autonomía en sus planes de estudio, lo cual implicaba eliminar del artículo tercero lo relacionado con la obligación del ejecutivo de establecerlos.

Sin embargo, en palabras de Díaz Barriga, “la reforma del 2019 resuelve un tema de política social hacia la educación, pero no satisface la coherencia que el sistema educativo reclama” (2021:552) En este contexto, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) convocó al Congreso Nacional de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales, a través de cinco temas:

- Ruta curricular

- Gestión y autonomía
- Desarrollo de los formadores de docentes
- Planeación hacia el futuro
- Formación docente para la transformación

El Congreso mencionado se reunió en cuatro ocasiones, asistiendo representantes de cada escuela normal del país. Al concluir, se elaboró un documento que derivó en la Estrategia Nacional para la Mejora de las Escuelas Normales, de la cual se habla en el siguiente apartado.

En la revisión histórica realizada, se ha identificado que la profesión docente ha vivido en crisis casi de manera permanente, las condiciones van cambiando, pero, a pesar de las diferentes reformas implementadas para mejorar la formación inicial, algunas pasan sin mayor trascendencia que los nuevos conceptos, sin lograr un cambio radical. “No cambia el fondo, más bien, lo nuevo se adecúa a las prácticas de antaño. Una causa quizá pueda ser el poco tiempo destinado a realizarlas, en general la escala sexenal ha funcionado como la unidad cronológica” (Mercante, 2003:14).

Se identifica que los cambios en la formación de docentes se han dado desde las políticas públicas en materia educativa por mejorar la profesionalización docente para mejorar la calidad educativa (Garduño, 2019; Mercante, 2003; Sarramona et al., 1998).

Relacionado con lo anterior, se destaca que desde su fundación, el SNTE ha tenido una fuerte injerencia en el reclutamiento, permanencia y movilidad dentro del servicio, de tal modo que las plazas docentes son propiedad del maestro, y en cierto sentido del SNTE (Arnaut, 1998), lo anterior ha llevado a una rigidez interna y externa, a un monopolio por la representación sindical, sin su participación muchas acciones propuestas en las reformas quedarían inconclusas.

A decir de Santibáñez (2008), el SNTE es el interlocutor entre los docentes y la SEP, por ser el único que puede representarlos como sindicato, su participación en las reformas ha sido fundamental, su influencia ha sido relevante para el desarrollo de las mismas.

El sindicato ha participado activamente en reformas ligadas con asuntos de carácter laboral, creación de plazas, presupuesto e incremento salariales; es el principal gestor en lo que respecta a la distribución de algunos créditos, becas, la convocatoria de recategorización en las normales, evaluación docente, movimientos escalafonarios, basificación, cambios de adscripción y en temas que perjudiquen directamente sus intereses los docentes (Garduño, 2019; Mercante, 2003; Sarramona et al., 1998).

El SNTE, ha intervenido a través de sus representantes en la Comisión Nacional, en la Subcomisión, donde ha podido participar en la recepción de informes que serán evaluados y las convocatorias, decidiendo su contenido, el momento y mecanismo de difusión (Arnaut, 1998). El papel del sindicato a través de los años ha sido fundamental, es así que muchas de las reformas o iniciativas propuestas dejan de existir por la desaprobación de éste, tal es el caso de las relacionadas con evaluación de los docentes, tema que se aborda a continuación.

2.2 El desempeño docente y su evaluación en las normales.

Los formadores en las escuelas normales tienen en sus manos la educación de los futuros docentes de educación básica del país, de ahí la importancia que tiene valorar y dar seguimiento a las prácticas que llevan a cabo en las aulas, como un factor que puede contribuir a la calidad de la educación que se brinda en dichas instituciones.

En el breve recorrido histórico de la formación de docentes en las escuelas normales de México, se identificó una ausencia en la evaluación del desempeño de

los formadores; en este apartado se muestran los antecedentes encontrados, acerca de cómo se ha hecho presente la valoración del desempeño en las normales.

En los siglos pasados, cuando la designación de maestros estaba a cargo de las autoridades eclesiásticas y civiles, la decisión de mantener a un maestro o sustituirlo, tenía fundamento en las cualidades personales, y la capacidad de mantener en orden y en buen estado la escuela. La evaluación de docentes se basaba además en la apreciación de los padres de familia, centrado en la habilidad del maestro por mantener la disciplina y el orden (Martínez Rizo en Guevara et al., 2015).

En las escuelas normales de la actualidad, hasta su elevación como IES en 1984 se exigió a los formadores una serie de criterios a valorar para el ingreso y promoción, estipulados en el *Reglamento interior del trabajo del personal académico del subsistema de educación normal*. De acuerdo con este documento normativo, los formadores deberían aprobar un concurso de oposición para el ingreso. Para la evaluación, se contemplaban los siguientes requisitos, retomados en orden de aparición en el documento:

- Antigüedad
- Nivel de estudios
- Idiomas
- Experiencia profesional y/o docente
- Asignaturas impartidas
- Cargos ocupados
- Proyectos de investigación en los que ha participado
- Distinciones recibidas
- Publicaciones en artículos y revistas
- Elaboración de libros y apuntes
- Asesorías y sinodalías

- Asociaciones científicas y profesionales
- Traducciones y/o revisiones realizadas
- Elaboración de material didáctico (SEP, 1984:4)

Es importante recordar que las normales apenas se habían elevado a la categoría de IES, y muchos de los requisitos de ingreso y promoción estaban fuera del alcance de los formadores, los cuales en algunos casos apenas tenían la licenciatura, pocos contaban con algún posgrado. Sin embargo, se resalta como el primer intento de valorar el desempeño en las normales.

Posteriormente, con la formulación del PFTAEN, específicamente para la línea 4 de este programa, relacionada con la regulación del trabajo académico, se propuso un documento que pretendía mejorar las prácticas de enseñanza a través de criterios y orientaciones para guiar el proceso de seguimiento como una estrategia de autoevaluación, en todos los planteles que formaran maestros de educación básica (SEP, 2004). El documento, titulado “El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales”, plantea elementos, criterios y orientaciones relacionadas con la evaluación del desempeño docente en las normales. En el texto se lee el siguiente propósito:

Respaldar la valoración analítica, crítica y reflexiva de la práctica docente con información obtenida de su desarrollo y resultados, para promover su mejoramiento en las propias aulas, impactar en el aprendizaje de los estudiantes y elevar la calidad de la formación inicial de los profesores. (SEP, 2004:15).

El enfoque del seguimiento es cualitativo, se señala en el documento que el interés está puesto en las prácticas de los docentes, se pretendía que diera pauta a repensar el rol docente, trabajando con otros para contribuir al mejoramiento y

desarrollo profesional. La evaluación propuesta en el documento abarcaba dos ámbitos de las normales: interno y externo, a saber:

- Interno: Implica a los siguientes actores; maestro, estudiantes y escuela. Son un conjunto de acciones y mecanismos para la búsqueda de información y mejora de los procesos escolares.
- Externo: A través de instituciones externas, implican diversas modalidades e instrumentos para valorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, los procedimientos escolares, el desempeño del docente y directivos (SEP, 2004).

El proceso sugerido en el documento para evaluar y dar seguimiento implica re-conocer el estado actual de la práctica para posteriormente actuar, a través de organizar e implementar acciones para orientar las metas para valorar la incidencia de éstas en la mejora de la práctica docente y por último reiniciar el proceso (SEP, 2004:19).

Las autoridades resultaban las responsables de dar seguimiento al interior de su escuela normal. El seguimiento se proponía que fuera a través de las Academias⁷ abordando en ellas los logros, dificultades o avances y orientar acciones de seguimiento y autoevaluación. A su vez, se proponía una comisión de seguimiento fuera de dichas Academias (representadas por un docente) y que se encargara de elaborar un plan de acción, además de difundir los resultados y la incidencia en el funcionamiento de la institución (SEP, 2004).

Además, se proponía la participación de un profesor externo (nombrado en el documento como *el animador*) que apoyara a los formadores a partir de la

⁷ Así se denominan a las reuniones de maestros agrupados por licenciatura, asignatura o semestre en las escuelas normales.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

observación, visto como un acompañante que orientara el análisis. Los instrumentos sugeridos para el seguimiento y evaluación eran:

- Registro de la observación, a través de notas de campo, transcripciones de audio, fotografías y cintas de video.
- Entrevistas con el fin de obtener información “sustancial y reveladora”.
- Producciones de los estudiantes, opiniones y experiencias en torno a los maestros, sus intereses y necesidades (SEP, 2004).

Es preciso señalar que no había propuesta específica del instrumento a utilizar, simplemente orientaciones de cuáles podrían utilizarse, además de señalar algunos elementos para analizar la práctica, como lo eran; Estrategias de enseñanza y evaluación, conocimiento del curriculum, uso del tiempo y recursos didácticos, relaciones interpersonales, entre otros (SEP, 2004).

Cabe señalar que solo son mencionados, se deja la libertad a las escuelas normales para que decidan cuáles implementar en sus instituciones a partir de sus necesidades. Se resalta en dicho documento la ausencia de un perfil del formador que sea la base para la construcción de instrumentos y el análisis de la práctica.

A raíz de la implementación del PFTAEN, se detectaron algunos retos a enfrentar para la renovación académica en las normales, entre ellos se destacan mejorar los procedimientos de ingreso, promoción y permanencia y renovar los procesos de evaluación y planeación institucional para elevar la calidad en la formación (SEP, 2003b).

A partir de lo anterior, se implementaron algunos programas en las normales, como lo fue el Programa de Mejoramiento del Profesorado⁸, (PROMEP) posteriormente llamado Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), dicho programa atendía 730 IES en el país; de las cuales, 260 eran escuelas normales.

Dicho programa, de acuerdo con las Reglas de Operación para el Desarrollo Profesional Docente para el Ejercicio Fiscal 2021 (DOF 35/12/20 2020), tenían como objetivo “profesionalizar a los Profesores de Tiempo Completo para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, se articulen y consoliden en cuerpos académicos...” (SEP 2019:1).

Se resalta de la cita anterior, que dicho programa es dirigido a docentes de tiempo completo en las instituciones, evaluando su desempeño en las funciones sustantivas; docencia, tutoría, investigación y vinculación. Dicho perfil, es un indicativo del grado de profesionalización de los docentes en una institución, es punto de referencia en algunas normales actualmente, para valorar con distintas estrategias y de manera interna, el desempeño de sus formadores (SEP, 2021).

Los requisitos para solicitar el reconocimiento como perfil PRODEP, son:

- Nombramiento. Ser profesor de tiempo completo.
- Grado académico: Maestría o doctorado.
- Actividades académicas requeridas: Docencia, Generación o aplicación innovadora del conocimiento, tutorías o dirección individualizada, Gestión académica (SEP, 2021).

⁸ Implementado a partir de 1988 en las Instituciones de Educación Superior, pero hasta 2009 en normales.

Como dato y nota al pie, se resalta que solo para las normales, se toma como válido en la generación del conocimiento, memorias arbitradas de congresos. Resulta interesante, ya que, si recordamos, en el capítulo de antecedentes, se pudo evidenciar que las investigaciones realizadas en normales no son publicadas en revistas indexadas, más bien, proceden de ponencias y difusión en congresos educativos.

Los textos mencionados (SEP, 2021, SEP, 2019, SEP 2003b, SEP 2004, SEP 1984), son los únicos identificados para valorar el desempeño de los formadores en las escuelas normales, que plantean una orientación de cómo evaluar a los docentes; cabe resaltar que son propuestos por la autoridad federal. El primer documento, de seguimiento y evaluación, fue retomado, quizá, voluntariamente solo por algunas escuelas normales, sin alguna remuneración o reconocimiento, y puede considerarse como un sistema interno para valorar el desempeño en dichas instituciones. El segundo, el PRODEP, como un sistema de evaluación externa, implica un reconocimiento y apoyo económico para los formadores, sigue vigente, es voluntario y se emite convocatoria anual.

También derivado del PFTAEN, Se han implementado estrategias de atención a la educación normal; en 2014, mediante la implementación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE), mediante el cual se otorgaban apoyos para la formulación y la implementación del Plan de Apoyo a la Calidad y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN). En 2017, el PROFOCIE, cambió de nombre por Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE), e incluía el PROGEN Y PROFEN, cuyo objetivo fue “contribuir a que los profesores de educación superior alcanzaran las capacidades para realizar investigación y docencia” (Medrano et al., 2017:19).

Dichas estrategias están relacionadas con la gestión institucional y regulación del trabajo académico; además está el ámbito curricular, en el cual se han tenido diversas reformas, como la que corresponde el Modelo Educativo 2016,

cuyo planteamiento pedagógico parte de la visión que ponía a la escuela al centro del sistema educativo, el modelo “exige maestros mejor preparados” para implementar dicho planteamiento en las aulas (SEP, 2016, p.16).

Dicho modelo, en el apartado que corresponde a la Formación y Desarrollo Profesional Docente, contempla la necesidad de evaluar constantemente a los profesores, señalando que es necesario que los docentes se sometan periódicamente a una evaluación al desempeño no con un fin punitivo, sino con el de fortalecer y actualizar su desarrollo profesional.

A la par del Nuevo Modelo, en 2017 se presentó “La Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales”, integrada por seis ejes:

1. Apoyo a las escuelas normales y estímulos
2. Sinergia con universidades
3. Profesionalización de la planta docente
4. Aprendizaje del inglés
5. Educación indígena e intercultural
6. Transformación pedagógica de acuerdo con el nuevo modelo (SEP, 2020).

De la mencionada estrategia no se identifican acciones concretas para el eje 4 específicamente, ni políticas públicas relacionadas con evaluación del desempeño docente en las escuelas normales, recordemos que en este periodo de la reforma de 2017, hubo tensión y descontento magisterial por inconformidad con los planteamientos de la misma.

En el ciclo escolar 2020-2021, la SEP, genera en Acuerdo Educativo Nacional, la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN), que suplía la de 2017. La ENMEN tenía como objetivo fortalecer las instituciones a

partir de la formación de los docentes para mejorar el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes.

La estrategia planteaba cinco ejes estratégicos, de los cuales, el eje 3 se refería al desarrollo profesional de los docentes mediante la actualización, la investigación y movilidad que incidiera en la mejora de la práctica docente en el aula (SEP, 2019a).

Derivado de los ejes mencionados, y analizando las 6 líneas de acción propuestas en este eje, destacan la profesionalización docente y el diseño de un programa nacional de formación y desarrollo profesional para los formadores de docentes (SEP2002).

Si bien, ninguna línea hablaba de la evaluación del desempeño en las escuelas normales, si se abordaba el desarrollo profesional, la mejora de la práctica docente y por ende de la formación impartida por los formadores en dichas instituciones.

Puede destacarse, a modo de cierre, que:

- Son pocas las propuestas de la autoridad federal para valorar el desempeño docente, algunas de ellas han logrado entrar a las normales, pero sin un seguimiento que permita su consolidación. Sin embargo, se reconoce que algunas normales han tomado dichas propuestas para organizar sistemas internos de evaluación en sus instituciones, por ello, uno de los objetivos específicos de este trabajo, es profundizar en ellos, para conocer su estructura, funcionamiento e impacto en la práctica de los formadores.
- Se identifica que sigue quedando pendiente una definición del tipo de docente para la formación inicial de profesores, el cual, señala Mercante (2003), es un asunto complejo, desde el requerimiento académico, laboral, profesiográfico y vocacional, es algo necesario para definir las tareas de

contratación, formación y desarrollo profesional de los formadores de docentes.

- Algunos obstáculos para la implementación de las propuestas, en palabras de directivos y maestros, han sido el poco tiempo disponible para esa tarea, la simulación, la poca participación del docente, por apatía y temor a ser evaluados, además de la endogamia y la poca apertura a la implementación de innovaciones (SEP, 2003a).

2.3. Las escuelas normales en la actualidad:

2.3.1 oferta formativa

Las escuelas normales son las instituciones educativas que ofrecen licenciaturas orientadas eminentemente a la docencia. Actualmente en México se ofertan 16 programas de licenciatura para la formación de docentes de educación básica, la oferta se concentra de manera notable en la educación secundaria:

- Licenciatura en Educación Preescolar
 - Intercultural Bilingüe
- Licenciatura en Educación Primaria
 - Intercultural Bilingüe
- Licenciatura en educación secundaria, la cual se divide en las siguientes Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en:
 - Español
 - Historia
 - Geografía
 - Inglés
 - Formación Ética y Ciudadana
 - Matemáticas
 - Física
 - Química

- Biología
- En Telesecundaria

Otros programas no se asocian a un nivel educativo en específico, ya que, por tratarse de áreas transversales, en su formación se prepara a los futuros docentes para trabajar con niños de toda la educación básica.

- Licenciatura en Inclusión Educativa
- Licenciatura en Educación Física (SEP, 2019^a)

Las escuelas normales superiores se centran en ofertar los programas que forman a los docentes que se desempeñarán en secundaria, como los son los programas de licenciatura en educación secundaria con sus respectivas especialidades.

Es notoria la diversidad de oferta formativa en las normales, y cada programa requeriría un estudio específico para profundizar y analizar a partir de sus características. Es por ello que se decide acotar el presente estudio al programa de licenciatura en educación primaria, la cual concentra el mayor número de alumnos matriculados en el país, un total de 36 156 en el ciclo 2015-2016 (Medrano et al., 2017). Las normales del país se tipifican por el tipo de sostenimiento y una manera de clasificarlas es la sugerida por Medrano (et al., 2017):

Figura 1

Tipología de escuelas normales por sostenimiento

Tipología	Total	Sostenimiento	
		Público	Privado
Escuelas Normales	227	137	90
Normales Superiores	56	36	20
Normales Experimentales	23	23	0
Centros Regionales de Educación Normal	16	16	0
Normales Rurales	16	16	0
Normales Urbanas	12	12	0
Centros de Actualización del Magisterio	12	12	0
Escuelas Nacionales de Maestros	2	2	0
Institutos	30	4	26
Escuelas de Educación Física	6	4	2
Escuelas de Artísticas	1	0	1
Centros Escolares	17	3	14
Otras (colegios, escuelas, universidades)	42	1	41
Total	460	266	194

Fuente: INEE, tipología propia y cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2015-2016), DGPPyEE-SEP.

Nota. Fuente: Medrano et al 2017.

La figura 1 nos permite identificar la variedad de escuelas normales que existen, clasificadas a partir de su matrícula, contexto, programas de estudio, etc. Además, se puede identificar que en 2017 había un total de 460 escuelas normales, de las cuales 266 eran públicas y 194 particulares.

Para 2021 estaban registradas en la Dirección de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) 261 escuelas normales públicas, subconjunto al que se enfocará el presente estudio; estas instituciones se distribuyen en el país de la siguiente manera:

Figura 2

Escuelas normales por entidad federativa



Nota. Elaboración propia.

Se resalta en el mapa que es en el Estado de México que se concentran más escuelas normales, un total de 40 escuelas; le sigue Chiapas con 19; Guerrero y

Baja California con 12; Oaxaca, Puebla y Jalisco con 10, y las demás entidades cuentan con menos de 9 escuelas normales.

2.3.2 Planes de estudio

En cuanto a los planes de estudio, podemos decir que las múltiples reformas educativas impulsadas en el país ponen el foco en el tema de la formación inicial y permanente de los formadores, de acuerdo con Murillo Torrecillas (et al., 2017), no es posible hablar de la mejora en la educación sin atender el desempeño profesional de los formadores.

En general, durante la implementación de las reformas se identifica un desfase entre la formación de docentes y los planes y programas de estudios de la educación básica, se percibe un ajuste apresurado de las escuelas normales a los nuevos planes y programas de educación básica, lo que lleva a esfuerzos y pérdida de tiempo y recursos para adoptar materiales y documentos eje para licenciar a estudiantes de los diferentes programas ofertados en las escuelas normales.

A lo anterior se agrega el desconocimiento que muchos formadores tienen sobre los enfoques vigentes para la enseñanza en el nivel primaria, pues apropiarse de una nueva propuesta requiere cambio de concepciones y entender el tipo de trabajo colectivo que se realiza en las normales (Czarny, 1997). Específicamente en el nivel de primaria, se han tenido las siguientes reformas:

Tabla 1

Reformas en la licenciatura de educación primaria

<i>Nivel educativo</i>	<i>Reformas en el nivel</i>	<i>Reformas en la educación normal</i>
Primaria	1974	1984
	1993	1997
	2009, 2011	2012
	2016	2018

Nota: Elaboración propia

Como se recuperó en el apartado del recorrido histórico en la formación inicial, los planes de estudio de la escuela normal de 1984 y 1997, se priorizaba la práctica docente, había una reducción de materias y contenidos teóricos y de investigación. Lo cual, implicaba, entre otras cosas, que los formadores implementaran la reflexión desde la propia actuación para reorientar la práctica educativa (Czarny, 1997).

En cambio, en los últimos planes de estudio correspondientes a 2012 y 2018, se tenía una carga importante de cursos con demasiada teoría y con miras a incluir la investigación en la práctica de los futuros docentes (Valenzuela, 2015).

Y son estos planes de estudios 2018 los que hoy en día rigen la formación de los futuros docentes. Describe las orientaciones, así como los elementos generales y específicos; las primeras, plantean los elementos metodológicos y conducen la formación de los maestros para el logro de los objetivos, las cuales se mencionan de manera general y resumida a continuación:

- I. *Enfoque centrado en el aprendizaje*. El estudiante capaz de aprender a partir de experiencias y conocimientos previos. Lo enseñado se vincula con situaciones reales, orientado al trabajo autónomo.
- II. *Enfoque basado en competencias*. De carácter holístico e integrador; implica movilizar conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- III. Flexibilidad curricular, académica y administrativa (SEP, 2020).

En el plan de estudios se presentan indirectamente características que serán necesarias en un docente de primaria, las cuales importa revisar para establecer las características del formador de formadores para responder a dichas demandas.

Finalmente, se destaca que ante cualquier implementación de reforma, los formadores requieren estar en constante actualización tanto de los nuevos enfoques

de la educación primaria, como en los planes que se deriven para la enseñanza en la escuela normal; lo anterior, no solo requiere un sentido de responsabilidad y compromiso, además, es necesario analizar la práctica mediante ejercicios de evaluación docente que orienten al formador a la mejora, a ir modificando su práctica para atender a los requerimientos en la formación de los futuros docentes.

2.4 El perfil del docente de educación básica y el docente que se forma en las escuelas normales.

En este apartado se presentan los perfiles docentes de educación básica y los rasgos del perfil de egreso de la escuela normal; se identificaron las semejanzas y diferencias en los perfiles de ingreso y egreso respectivamente, lo cual constituye un referente para identificar lo que se exige en el formador para atender los requerimientos en la educación de los futuros docentes.

La información fue retomada de los documentos rectores en básica y en la educación normalista como lo son el Marco para la Excelencia en la Enseñanza, Perfiles, Parámetros e Indicadores Docentes y Técnico Docente⁹, y los Planes y Programas de Estudio de la Licenciatura en Primaria (SEP, 2018, 2019b, 2020).

El Marco para la Excelencia hace referencia al artículo 13 de la *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*, donde se señala que:

Quienes desempeñen dichas tareas (función docente de la educación básica...) deberán reunir las cualidades personales y competencias profesionales conforme a los criterios, e indicadores que determine la Secretaría, para asegurar que cuenten con los conocimientos, aptitudes,

⁹ A pesar de no ser vigente, ofrece información importante para el análisis que se realiza en este apartado.

actitudes y capacidades que correspondan a los distintos contextos sociales y culturales. (SEP, 2019b: Art13)

Dichas cualidades y competencias son señaladas en el Plan de Estudios de la Educación Normal 2018, en el perfil de egreso de la licenciatura en primaria (SEP, 2020), el cual, está organizado por competencias genéricas y profesionales; las primeras son aquellas que todo profesional egresado de una Institución de Educación Superior debería tener, y las segundas, están enfocadas a las que debe desarrollar un futuro docente de educación básica. Mencionado documento se divide en siete categorías:

- *Favorecer el desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos, detectando procesos de aprendizaje.*
- *Enriquecer la práctica a partir de recursos de la investigación.*
- *Colabora con la comunidad educativa en la toma de decisiones y soluciones a problemáticas socioeducativas.*
- *Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares... Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa...utiliza la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.*
- *Propicia la autonomía y promueve el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica generando ambientes formativos.*
- *Propicia y regula espacios de aprendizaje para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.*
- *Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional; (SEP, 2020).*

De las mencionadas categorías, presentadas de manera muy resumida, se advierte, que en el plan de estudios 2018 de la licenciatura en educación primaria, se contemplan durante sus ocho semestres, cursos relacionados con cada una de

ellas, es decir, lo futuros docentes abordan contenidos durante su carrera que pueden apoyan en el logro del perfil de egreso.

En el mismo plan de estudios se señala en el artículo 7º, que el perfil profesional es un conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que necesitará el aspirante a un puesto o función específica (SEP, 2019b).

Partiendo de esa definición de perfil profesional, es preciso identificar ese conjunto de características e indicadores sobre lo que deben saber y ser capaces de hacer los docentes, ya que, como es señalado en el *Artículo 13*; es la SEP quien emite los indicadores de dicho perfil. Se advirtieron semejanzas y pocas diferencias en cuanto a lo que los documentos revisados¹⁰ plantean como el perfil deseable, de este análisis resultó la tabla 2 que concentra y organiza la información en categorías construidas a partir del contenido.

Tabla 2

Categorías del perfil del docente de educación básica

<i>Conocimiento de los alumnos</i>	<p>El docente toma los aprendizajes esperados como punto de partida y desarrolla el potencial del alumno. Pone al alumno al centro del proceso educativo.</p> <p>Conoce los procesos de desarrollo, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender acorde a éstos.</p>
<i>Corresponsabilidad y trabajo colaborativo</i>	<p>El docente colabora con la sociedad para alcanzar los propósitos de la educación básica.</p> <p>Mantiene comunicación eficaz con la familia y los involucra en la tarea educativa.</p> <p>Trabaja colaborativamente con sus colegas.</p> <p>Fomenta el trabajo en colaboración dentro y fuera del aula con sus alumnos.</p>
<i>Planeación y evaluación bajo el enfoque formativo</i>	<p>El docente planea a partir del conocimiento que tiene de sus alumnos y de los procesos de desarrollo.</p>

¹⁰ Marco para la Excelencia en la Enseñanza, Perfiles, Parámetros e Indicadores Docentes y Técnico Docente¹⁰, y los Planes y Programas de Estudio de la Licenciatura en Primaria.

	<p>Conoce los enfoques y estrategias acordes a éstos para planificar su intervención.</p> <p>Retrolimenta y fomenta los procesos cognitivos de los alumnos.</p> <p>Entiende la evaluación como un proceso relacionado con la planeación.</p> <p>Conoce y diversifica las técnicas e instrumentos de evaluación a partir de las actividades propuestas en su planeación.</p>
<i>Ambientes de aprendizaje</i>	El docente genera ambientes de aprendizaje con las siguientes características: Seguro, acogedor, colaborativo, estimulante, equitativo, que sea incluyente, en donde se respete y sea justo para todos los alumnos.
<i>Formación continua y mejora de la práctica</i>	El docente cuenta con la capacidad para aprender de manera permanente y participa en procesos de formación continua. Se reconoce así mismo como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
<i>Inclusión y aprecio de la diversidad.</i>	El docente otorga igualdad de condiciones para todos los niños a su cargo, aprecia la diversidad, y fomenta la inclusión dentro y fuera del aula.
<i>Educación sociemocional</i>	El docente conoce la relación entre las emociones y la cognición para guiar el aprendizaje, aplica estrategias relacionadas con la regulación emocional.

Nota: Elaboración propia a partir de las categorías identificadas en la revisión de la literatura sobre los perfiles docentes de educación básica.

Las siete categorías presentadas en la tabla 3 estuvieron presentes en todos los documentos en menor o mayor medida. Lo más destacable es que la categoría relacionada con la educación socioemocional apenas se integra en el plan de estudios 2018, en el Marco para la Excelencia se retoma con el concepto de proceso de desarrollo afectivo.

Se identificó la coherencia entre las semejanzas y categorías identificadas en los documentos revisados de educación básica y el plan de estudios de la escuela normal con la finalidad de revisar si la correspondencia entre lo que se espera de un egresado de normales, con las características del docente en servicio, de esta manera se podría inferir aquello que se espera del formador de formadores para responder a los requerimientos en la formación de los futuros docentes de básica.

Pudo advertirse que el Perfil de Egreso de la Educación Normal contempla en sus competencias profesionales, los rasgos deseables del perfil de un docente de educación básica, los cuales son retomados en los contenidos de algunos cursos de la malla curricular, aunque quizá un solo curso que aborde la planeación y evaluación, por ejemplo, puede que resulte insuficiente para desarrollar la competencia del perfil de egreso propuesta.

2.5 Acerca del perfil del formador de formadores.

Como es sabido, el inicio de todo ejercicio evaluativo es una definición clara de aquello que será una referencia para contrastar el desempeño docente, para emitir un juicio de valor; contar con un perfil es algo necesario para definir las tareas de contratación, desarrollo profesional y formación de los formadores de docentes (Mercante, 2003). Hay un consenso en la necesidad de partir de una definición clara de lo que se ha de entender por buen docente (Martínez Rizo, 2016), sin embargo, no hay una definición generalizada del perfil del formador en las normales.

Desde la revisión de literatura realizada en los capítulos iniciales de este estudio, se identificó que en una investigación planteaban que no existe un consenso sobre el perfil del formador de docentes; en las entrevistas realizadas, los encargados de sistemas internos y externos de evaluación lo reconocen y expresan la importancia de contar con un perfil que sea la base para la construcción de instrumentos para valorar el desempeño de los docentes. Además, resulta importante tener una visión generalizada del formador como actor social de cambio, como intelectuales transformadores y no solo ejecutores eficaces.

Es por ello que se suscitó el interés por agregar en este trabajo una revisión de los perfiles de egreso de educación básica y de educación normal, se cotejaron con el plan de estudios de la escuela normal para obtener un aporte somero, algunas características mínimas deseables del formador de formadores, que

necesariamente requiere para brindar al futuro docente experiencias de aprendizaje significativas para desempeñarse en la educación básica, con la finalidad de que pueda apoyar para estudios más amplios sobre el tema, o motive la realización de perfiles centrados en las características y necesidades de las escuelas normales.

Los documentos analizados¹¹ coinciden en señalar que un docente es un modelo de conducta, modela el aprendizaje, es un mediador profesional y ofrece acompañamiento para el aprendizaje; es agente clave de la comunidad, asume sus responsabilidades éticas, asume valores democráticos como el diálogo para el bien común.

A partir de la revisión y el análisis que se realizó entre los perfiles docentes de educación básica y el perfil de egreso de la escuela normal, puede señalarse que hay una correlación entre los planteamientos, se encontraron similitudes en lo que se requiere del docente de educación básica; la diferencia radica en el uso de términos utilizados en los documentos. De manera resumida se enlistan las características señaladas en ambos planteamientos:

- I. El conocimiento de los alumnos en tanto proceso de desarrollo, saber cómo aprenden y lo que deben aprender
- II. La importancia de la corresponsabilidad y el trabajo colaborativo, que el docente sepa intervenir de manera colaborativa con la comunidad educativa.
- III. El diseño de situaciones educativas y una evaluación formativa acorde a las actividades propuestas por el docente.
- IV. Establecer ambientes de aprendizaje, para propiciar la autonomía.
- V. La mejora de su docencia a través de herramientas para la investigación y la formación continua.

¹¹ Marco para la Excelencia en la Enseñanza, Perfiles, Parámetros e Indicadores Docentes y Técnico Docente. Planes y Programas de Estudio de la Licenciatura en Primaria (SEP, 2018, 2019b, 2020).

- VI. Fomentar el respeto, la aceptación y convivencia entre todos los estudiantes; la inclusión y el aprecio a la diversidad.
- VII. Conocerla relación entre las emociones y la cognición, conocer estrategias para favorecer la educación socioemocional.
- VIII. Proceder con ética y el conocimiento de los derechos humanos. Esta característica solo se menciona en el perfil de egreso de la escuela normal.

A partir de estas características resumidas de lo que se espera del docente de básica, y en correspondencia con las mismas, se puede afirmar que, para satisfacer las necesidades de formación del estudiante normalista, el formador de formadores necesitaría, por lo menos:

- I. Conocer los procesos de desarrollo infantil en todos los campos formativos, aun cuando el formador sea destinado a impartir cursos enfocados solo a uno de ellos, el conocimiento de todos le permitirá establecer relaciones entre ellos y compartir con el estudiante la visión integral del aprendizaje, evitando una visión fragmentada.
- II. Conocer literatura relacionada con proyectos de intervención socioeducativa que impliquen la participación de toda la comunidad educativa, de preferencia, en un marco de trabajo colaborativo. Sin duda, su ejemplo como formador, en la misma escuela normal, a través de su participación en las Academias, en los proyectos integradores, etc., será de gran apoyo para que el futuro docente aprenda con el ejemplo mismo.
- III. Conocer elementos teóricos que sustenten la importancia y los elementos que incluye una planeación educativa además de la evaluación de los aprendizajes. Indagar en los planteamientos actualizados de los planes y programas del nivel de educación en el que se desempeñe, por ejemplo, el de educación primaria, identificar los elementos requeridos en la planeación

de los estudiantes, ya que son los requerimientos que deberán cumplir en las escuelas de educación básica.

- IV. Fomentar en los estudiantes, a través del mismo ejemplo en sus clases, el establecimiento de ambientes formativos que favorezcan la autonomía, identificar diversas estrategias que permitan a los futuros docentes hacer lo propio en sus aulas de educación básica.
- V. Ser practicante de la investigación para mejorar su práctica de manera activa y constante, mediante la práctica y el conocimiento teórico, podrá dotar al estudiante normalista de las herramientas básicas de investigación necesarias para que éste las aplique en su práctica profesional. Además, inculcar en el estudiante la importancia de la formación continua para atender a las demandas de las generaciones de alumnos que atiendan.
- VI. A través del ejemplo y con el conocimiento de la teoría, presentar al futuro docente, estrategias para favorecer la inclusión, así como fomentar la no discriminación en sus aulas de clases.
- VII. Conocer la literatura relacionada con la educación socioemocional y los planteamientos de los planes y programas de la educación básica relacionados, para poder ofrecer al futuro docente el conocimiento teórico y práctico relacionado con el reconocimiento y regulación de emociones acorde a la etapa de sus futuros alumnos.
- VIII. Ser ejemplo de la puesta en práctica de las cuestiones éticas en su docencia, otorgar al estudiante el conocimiento teórico para que éste a su vez pueda aplicarlo en su vida profesional.

A partir de las características planteadas, se puede identificar que la tarea de un formador de formadores es bastante compleja, va más allá de conocer los

contenidos de aquello que se va a enseñar, ya que además se espera que cuente con los conocimientos teóricos y pedagógicos, de cada uno de los temas relacionados con las competencias a desarrollar; que tenga conocimiento práctico, lo que demandaría que haya quizá trabajado en el nivel que labore en la escuela normal, al menos por un tiempo para poder ofrecer al estudiante normalista, las herramientas necesarias para atender los requerimientos de los alumnos a su cargo.

Por lo anterior se puede afirmar que el formador de formadores es un mediador en los procesos de formación (Vaillant & Marcelo, 2000), que necesita saber de pedagogía, comprender ese saber para poder explicarlo a sus estudiantes (Shulman 1986 en Martínez Rizo 2016), y por lo tanto, no cualquier profesional especializado en alguna disciplina, puede ejercer de formador.

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

En los párrafos siguientes se presentan contenidos relativos a la conceptualización de la formación inicial, algunos modelos de formación inicial, la práctica pedagógica, el formador de formadores, la evaluación educativa; los propósitos, referentes y objeto de ésta. Dicho análisis orientará el acercamiento al objeto de estudio de esta investigación.

3.1 La formación inicial del docente

De acuerdo con Vaillant y Marcelo, “la formación, es entendida como un proceso que tiende a desarrollar en el adulto ciertas capacidades más específicas con vistas a desempeñar un papel particular que implica un conjunto definido de técnicas y tareas” (2000:15).

Acorde con la definición, este proceso de formación, en la escuela normal, pretende dotar al estudiante de las capacidades necesarias para formar a niños y adolescentes de educación básica; ello supone conocimiento de cuestiones pedagógicas, didácticas, de procesos de desarrollo teorías del aprendizaje y la enseñanza, etc. Además, se requieren otros conocimientos relacionados con:

Tabla 3

Conocimientos del formador de formadores

Conocimiento para la práctica	Conocimiento en la práctica
<p>Organiza la práctica</p> <p>Conocimiento formal y específico generado por y para la enseñanza. A mayor conocimiento de teorías y estrategias puede darse una práctica más eficaz</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se da a través de la reflexión y la narrativa de la propia práctica. ▪ La enseñanza vista como una actividad incierta, espontánea y contextualizada. ▪ Schön lo llamaba epistemología de la práctica.

Nota: Elaboración propia a partir de Cochran Smith y Lytle 1999 en Marcelo & Vaillant, 2009.

El conocimiento para la práctica es el relacionado con el contenido pedagógico, con el cómo enseñar, y en el que se enfoca la formación en la escuela normal; cuando los estudiantes comienzan sus prácticas, se puede decir que inicia el proceso de entender la práctica como esa actividad compleja en la que deben reflexionar al término de cada jornada a través del diario de la práctica o de herramientas como la crónica. Es el maestro de la práctica el encargado de llevar a los futuros docentes a comprender y analizar sus intervenciones. El rol de formador, entonces, resulta sumamente importante ya que sobre él recae un peso importante en la adquisición de ambos tipos de conocimiento.

El conocimiento de los docentes en relación al contenido no basta, es necesario además “comprenderlo” en un grado suficiente para poder explicarlo a los estudiantes (Shulman 1986 en Martínez Rizo, 2016), además se debe tomar en cuenta el conocimiento del contexto, del alumno y del cómo se enseña. Al respecto Shulman (1992) señala que:

Los profesores llevan a cabo esta hazaña de honestidad intelectual mediante una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido... estando abierto a revisar sus objetivos, planes y procedimientos en la medida en que se desarrolla la interacción con los estudiantes. Este tipo de comprensión no es exclusivamente técnica, ni solamente reflexiva. No es sólo el conocimiento del contenido, ni el dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior, y es principalmente pedagógico. (p.21)

En palabras de Vaillant y Marcelo (2009):

En la formación inicial docente tenemos oportunidad de crear nuevos docentes apasionados por la enseñanza, o bien podemos simplemente contribuir a un sistema reproductor que no haga más que confirmar las

creencias que los futuros profesores ya traen consigo cuando ingresan a la institución formadora (p. 40).

La responsabilidad del formador le exige estar en constante preparación, de preferencia por su propia cuenta, por su iniciativa e interés, más que cursos interminables propuestos por las autoridades educativas, que en ocasiones aportan poco a las necesidades que presentan los docentes. Exige trabajar en colaboración con pares para compartir y generar nuevas estrategias, aunque es bien sabido que la docencia se caracteriza por el trabajo en soledad y esa tarea resulta complicada.

En la investigación internacional se identifican algunas afirmaciones sobre la naturaleza del aprendizaje del profesor y los programas eficaces de formación del profesorado, entre las que destacan:

- IV. Los docentes necesitan ser tratados como sujetos que aprenden activamente y construyen sus interpretaciones.
- V. Es necesario reconocer el valor del docente y tratarlos como profesionales.
- VI. Centrar la formación en la práctica del aula.
- VII. Los formadores de formadores necesitan tratar a los docentes de la misma manera como esperan que éstos traten a sus alumnos (Biddle, Good y Goodson 2000).

Si bien, las afirmaciones plasmadas son aceptadas y validadas por muchos docentes, cabe señalar que hay elementos para reflexionar, por ejemplo, en la primera afirmación, debemos tener presente que cada persona trae consigo visiones distintas del mundo, las cuales influyen en cómo interpretan las ideas y nuevas prácticas que intentan enseñar, por tanto, su enseñanza va influenciada por su interpretación que a su vez tendrá otro cambio al adaptarse a las concepciones del estudiante.

La segunda afirmación planteada, explica el autor, está relacionada con que al formador se le pide que aplique las prescripciones educativas de otros, en lugar de investirles del poder de ser profesionales reflexivos, responsables de su propia práctica y ser críticos con ella. Es entonces fundamental que el currículo de la educación normal sea visto como una guía, la cual los formadores de formadores podrán adecuar, modificar y agregar acorde a sus conocimientos profesionales y del conocimiento de sus estudiantes, sin que ello represente motivo de señalamientos negativos, sanciones o algo similar.

La tercera afirmación, invita a reflexionar en los tipos de contexto que se asignan a los estudiantes en formación, los cuales deberían estar centrados en proporcionar al estudiante un modelo de los enfoques en los que se pretende formar al futuro docente, que sean acordes a lo que se espera de ellos.

Es necesario recordar que en la formación inicial se sientan las bases de este conocimiento pedagógico; es ahí donde se intenta enseñar al futuro docente cómo presentar el contenido a los estudiantes, cómo organizarlo. Desafortunadamente, estudiantes y egresados suelen percibir que lo que aprenden en la normal tiene poca relación con las prácticas profesionales, con la realidad educativa. Se da lo que Feiman-Nemser (2001 en Marcelo y Vaillant, 2009) refería como divorcio entre la formación inicial y la realidad escolar.

Sumado a la complejidad anterior, y partiendo de que la realidad escolar es cambiante, es necesario tener claro que ser docente también implica aprender, reaprender y desaprender a partir de las experiencias y de los cambios vertiginosos, para poder responder a las demandas de las nuevas generaciones, ya que:

Ser docente en el siglo XXI debe suponer para los miembros de la profesión asumir que el conocimiento y los estudiantes (las “materias primas” con las que trabajan) cambian a una velocidad mayor que a la que estábamos acostumbrados. Y que para dar respuesta adecuada y satisfacer el derecho

de aprender de los estudiantes, se impone hacer un esfuerzo redoblado por seguir aprendiendo. (Marcelo y Vaillant, 2015, p.20)

La enseñanza en la formación inicial puede verse desde diferentes perspectivas como las que se mencionan a continuación, con la intención de reconocer algunas reportadas en la literatura:

"Model the master teacher" de Stolurow:

Las prácticas de enseñanza se conciben como un proceso de iniciación mediante el cual el profesor-maestro enseña al estudiante un conjunto de destrezas, actitudes, rasgos de personalidad y, en definitiva, su propio estilo docente, el cual es asimilado por los estudiantes a través de la observación, la imitación y la práctica dirigida: "si quieres llegar a ser un buen profesor, haz lo que los buenos profesores hacen". (Stones y Morris, 1972, en Vaillant y Marcelo 2000, p. 52).

La perspectiva anterior se caracteriza por su tradicionalismo. Puede evidenciarse al presenciar una clase en alguna escuela pública o privada en el país (no en todas, ciertamente), y ver al docente frente al grupo mientras el estudiante escucha, y a veces, expresa su opinión, pero raramente puede debatir o cuestionar las ideas del docente que, tal vez de manera inconsciente, va guiando al estudiante a actuar, responder y hasta hablar con cierta similitud a su propia forma de hacerlo. Las estrategias y actividades en las instituciones están centradas en la exposición oral del docente, en explicaciones teóricas de las formas de enseñanza ideales (Vezub, 2007)

Modelo de Consonancia de Cochran- Smith (1991):

(Consiste en la) relación entre la escuela y la institución de formación inicial, donde la principal preocupación consiste en asegurar que la formación en las escuelas sea consistente con la que se proporciona en la Institución de Formación; se recurre, en algunos casos, a la aplicación de los resultados

de la investigación sobre eficacia docente. El conocimiento base es el derivado de la investigación, el cual aprenden los profesores tutores, o mentores. El rol del formador de escuela que coopera tiene un enorme potencial como vehículo para el desarrollo profesional efectivo. (en Vaillant y Marcello, 2000, p. 55)

Modelo de disonancia crítica de Cochran- Smith (1991)

Trata de promover en los profesores en formación el desarrollo de una actitud crítica cuando van a sus prácticas de enseñanza, para que no caigan en lo que se denomina "excesivo realismo" (llegar a creer que la enseñanza es tan compleja/simple como aquella situación que se observa). Desde este punto de vista, las prácticas de enseñanza se convierten en una ocasión para indagar en diferentes dimensiones, mediante estrategias como: Diarios (descripción, registros, comentarios y análisis), portafolios, metáforas, mapas conceptuales, reflexión sobre la acción, comunidades virtuales, etc.)

Este modelo resulta el más vasto de describir y es acorde a los intentos en muchas escuelas normales, las cuales han retomado el enfoque de investigación-acción como método para lograr que los futuros docentes reflexionen sobre su actuar durante las prácticas en escuelas de educación básica. Con la reforma a los planes de estudio de la educación normal en 2017 llegó la carga de contenidos teóricos y un enfoque centrado en la investigación y la reflexión sobre la práctica a la par, sin embargo, prevaleció el debate de la importancia de enseñar contenidos pedagógicos y didácticos centrados en procesos de desarrollo de los niños, ya que no se pretendía formar investigadores, si no, docentes de educación primaria.

Otros modelos aplicados en universidades a nivel mundial, como en la Pedagógica de Colombia, Chile, Argentina, Brasil, Berlín, Países Bajos y Madrid, son los modelos de formación basados en competencias, los de interrelación con la teoría práctica, la investigación como reflexión, formación semipresencial.

Entre las características de los modelos de formación, Murillo Torrecillas (2006) destaca las siguientes:

- Una cultura innovadora, que incluye un conjunto de actitudes, necesidades y expectativas conocidas y compartidas por toda la comunidad.
- Contextualizados. En una institución, entorno social y geográfico así como su propio marco histórico.
- Con un marco teórico claro, detrás de cada propuesta, hay un concepto de docente, de sistema educativo y sociedad, surgidos de la reflexión colectiva.
- Enfoque de abajo hacia arriba: Los cambios serán reales si la comunidad es quien ha liderado ese cambio.

Los alumnos en formación necesitan “entrenar su mirada”, observar las escuelas, aulas, prácticas de docentes experimentados o de los mismos compañeros estudiantes; sin embargo lo anterior requiere de mucho tiempo y de dispositivos metodológicos específicos, que en ocasiones es difícil de lograr en las pocas horas que tiene disponibles el formador en la escuela normal. En horas extraclase, el docente planifica, realiza tutorías, y asisten a observar a los estudiantes en las escuelas de práctica (Vezub, 2007).

3.1.1 El formador de formadores.

El formador de formadores (en la escuela normal) es la figura en la que se enfoca el presente estudio, es por ello que en el presente apartado se describe lo que algunos autores rescatan para posteriormente definir una postura conceptual.

De acuerdo con la SEP (2019a), los formadores de formadores son:

Agentes de transformación social que tienen la responsabilidad de coadyuvar con la formación integral de las futuras generaciones de maestras y maestros para todo el territorio nacional. Además, son actores principales

de los procesos que permiten el fortalecimiento y desarrollo de las escuelas normales como IES. (p.15)

Tenti Fanfani (2008) identifica que el concepto de formador tiene una carga fuertemente vocacional, con tres componentes básicos:

- El innatismo, un llamado, no el resultado de una elección racional; solo complementaba una especie de destino y el dominio de ciertos conocimientos básicos.
- El desinterés o gratuidad, el docente hace lo que tiene que hacer sin exigir contraprestación alguna, la vocación rima con la entrega, generosidad y hasta el sacrificio.
- La idea de profesión, resultado de una elección racional, no una respuesta a un llamado, el profesional es autónomo, el término vocación y profesión son complementarios.

Retomando los planteamientos de Vaillant y Marcelo (2000):

El formador es aquel profesional del aprendizaje, el mediador entre los conocimientos y las personas que deben adquirirlos...debe mostrar coherencia entre discurso y práctica, asumir personalmente los valores que pretende transmitir, vivir el compromiso con la profesión de la misma forma que espera que los formandos lo asuman cuando se conviertan a su vez en formadores. (p.31)

La definición aplica igual para un docente de nivel básico; medio, superior, educación para adultos o educación virtual. Por ello, es importante mencionar que en este estudio se hablará de formador de formadores, al hablar del actor que tiene en sus manos la preparación de los futuros docentes de educación básica, y acotando aún más; los docentes de educación primaria.

La definición de formador, sin duda, puede sufrir cambios dependiendo del enfoque o perspectiva que se tenga en las instituciones, puede nombrarse como; formador como instructor con conocimientos especiales, un animador, un mediador o agente de cambio.

En este estudio se concibe al formador de formadores como actor social de cambio, como intelectuales transformadores, como un profesional y no solo ejecutores eficaces, es por ello, que se considera necesario que las escuelas normales cuenten con un *perfil profesional*, una visión en común respecto al formador, lo cual respondería al qué evaluar, al decir “profesional” se habla de un docente de alto nivel de formación, competente, especializado, consagrado con su labor y que responde a confianza pública (Vaillant, 2008).

3.2. El proceso de enseñanza

El proceso de enseñanza parte del conocimiento y comprensión del docente respecto a los contenidos que se requiere aprender y a las estrategias o actividades para enseñarlo. El objetivo de esa enseñanza es que los estudiantes aprendan, comprendan, resuelvan problemas, piensen de manera crítica y creativa, etc. (Shulman, 2005).

Para lograr los objetivos de enseñar se requieren conocimientos base, aquellos que los docentes necesitan para considerarse eficaces en su desempeño, sin profundizar en ellos y a manera de recuento se presentan los siguientes:

Tabla 4

Conocimiento de los docentes, varios autores.

Ball y Cohen (1999)	Driel y Meijer (2001)	OCDE (2000)	Grossman, Schoenfels y Lee (2005)	Morine-Dershimer y Todd (2003)	Shulman (2005)
-Conocer la relación entre los contenidos y la vida real.	Conocimiento personal, la sabiduría de la prácticabasado en la reflexión	-Conocer qué, los hechos. -Conocer por qué, sobre	-Conocer sobre cómo los estudiantes comprenden sobre la materia	-Conocimiento Pedagógico -Conocimiento de los estudiantes	Conocimiento de contenido Conocimiento del currículo

-Conocer a los estudiantes.		principios y leyes	-Conocer cómo tratar los errores conceptuales y anticiparlos.	-Conocimiento de la didáctica y contenido.	Conocimiento didáctico
-Conocer sobre pedagogía.		-Conocer cómo hacerlo.	-Conocimiento del contenido.	-Conocimiento de contextos	Conocimiento de los estudiantes.
		-Conocer quién, cooperar y comunicarse con diferentes personas.		-Conocimiento del curriculum	Conocimiento de los contextos.

Nota.Elaboración propia a partir de (Marcelo y Vaillant, 2009 y Shulman 2005).

De la tabla anterior, se resalta que los autores coinciden en que el docente necesita tener conocimiento del contenido, de aquello que va a enseñar; en pedagogía, el cómo enseñar; conocer las características de sus alumnos para lograr atender sus necesidades y favorecer el aprendizaje; conocer el contexto en el cual trabaja para conectarlo con los contenidos; conocer los objetivos del currículo, de aquello que desea lograr.

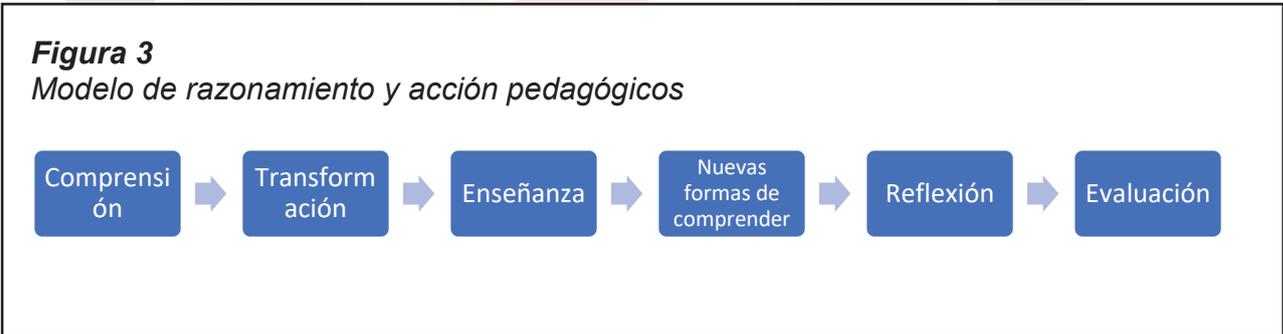
Es entonces que el futuro docente aprende no solo de los contenidos que el formador le presenta, tiene además otras fuentes de conocimiento, a decir de Shulman, son las siguientes:

- Formación académica en la disciplina a enseñar (el conocimiento del contenido).
- Los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado, los currículos, los libros de texto, etc.
- La investigación sobre escolarización, el aprendizaje humano, la enseñanza, las organizaciones sociales, aspectos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores.
- La sabiduría que otorga la práctica misma (el conocimiento práctico).

Lo anterior no solo aplica para el docente novel, también para el formador de formadores que, sin duda, a pesar de los años de servicio, sigue aprendiendo de la práctica, de la bibliografía académica, de la investigación; ya que la enseñanza no tiene un carácter fijo y definitivo (Shulman, 2005).

Un aspecto fundamental en la enseñanza es la comprensión de aquello que se va a enseñar, de los objetivos, de las ideas, lo cual llevaría a poder transformar, es decir preparar, representar, seleccionar, adaptar el contenido para entregarlo a los estudiantes, en el propio proceso de enseñar, a través de diversas estrategias; posteriormente evaluar para verificar la comprensión de los estudiantes durante la enseñanza, luego reflexionar para reconstruir y analizar tanto el desempeño docente como el de la clase, lo cual daría pauta a nuevas maneras de comprender para consolidar y aprender de la experiencia.

Lo anterior se representa en el modelo de razonamiento y acción pedagógicos de Shulman:



Nota. Elaboración propia con base en Shulman, 2005.

Shulman pone de manifiesto que, si bien la enseñanza es de las profesiones más antiguas del mundo, la investigación en el área es relativamente reciente. Ello responde quizá a que los docentes no sistematizan todo el conocimiento práctico durante su trayectoria, dejan la tarea a lo que ellos ven como una profesión aparte y lejana a ellos, la investigación.

3.3 La práctica pedagógica

Como se señaló en el apartado anterior, el formador no solo requiere tener el conocimiento del contenido de aquello que pretende enseñar, además, es necesario el conocimiento pedagógico para lograr una práctica que realmente logre en los futuros docentes, los conocimientos necesarios para atender las demandas de sus estudiantes.

La formación pedagógica es importante en los formadores de formadores, el cómo enseñar, cómo lograr que los docentes noveles puedan comprender e implementar estrategias para que sus futuros estudiantes adquieran las competencias requeridas en el nivel educativo correspondiente.

Es importante distinguir entre la práctica docente y práctica pedagógica; la primera, entendida como el trabajo que desarrolla el docente cotidianamente en un contexto social, histórico, institucional, que adquiere un significado para el propio maestro. Involucra una compleja red de actividades y relaciones que las traspasa, por ejemplo: planificación, preparación de la documentación del alumnado, etc., todo ello, con el propósito de que los estudiantes alcancen los aprendizajes establecidos en planes y programas (Achilli, 1986; Diaz, 2006; Martínez Rizo, 2012).

En muchas ocasiones, la práctica docente está surcada por una red burocrática que aleja al maestro de la práctica pedagógica, la cual queda supeditada al cumplimiento en tiempo y forma de todas las actividades que los directivos exigen a los formadores, es entonces, que el tiempo destinado a la pedagogía se va restando. No sobra recordar que el docente debe ajustarse a una estructura institucional en la que depende de las decisiones que jerárquicamente corresponden al directivo, supervisores y/o coordinadores escolares, y que en ocasiones se limita la oportunidad de actuación del formador.

La segunda; la práctica pedagógica, es ese proceso diario que se desarrolla al interior del aula, en el que se pone de manifiesto la relación maestro-conocimiento-alumno, y está centrada en el enseñar y el aprender; implica a los docentes, el currículo, los alumnos y el proceso formativo (Achilli, 1986; Diaz, 2006).

Es importante destacar desde la perspectiva ontológica de la práctica pedagógica, la complejidad entre el ser y el deber ser de la actuación del docente, al cual le corresponde orientar a sus alumnos, para lo cual es necesario primero estar formados correctamente en pedagogía para poder enseñar a los futuros docentes con resultados favorables.

Esa formación en pedagogía implica un saber pedagógico, el fundamento de la práctica, además de un saber experiencial, producto de las interacciones entre compañeros y comunidad educativa, que a su vez evolucionan, se reestructuran y permanecen (Diaz, 2006).

En el saber pedagógico, se puede distinguir la parte cognitiva, afectiva y procesual; la cognitiva implica las formas desde las que se origina el saber, la propia escuela, por ejemplo; la parte afectiva, referida a los sentimientos, afectos y valores, en ella se integran los significados de las interacciones y relaciones con la comunidad educativa; por último lo procesual, ese flujo de interacción, construcción, reconstrucción, el cual supone un saber pedagógico complejo y dinámico, sujeto a cambios (Diaz, 2006).

En el presente estudio interesa centrar la mirada en la evaluación de esa práctica pedagógica, dejando a un lado lo que implica la práctica docente que, dada su complejidad, requiere otros dispositivos y su propio mecanismo de evaluación.

3.4 Docencia eficaz o eficacia del desempeño docente

Acorde a investigaciones que datan de 1930, se ha tratado de medir la *efectividad docente*; en la literatura revisada, se identificaron diversas propuestas de perfiles de un profesor eficaz, modelos centrados en rasgos, habilidades, conductas manifiestas en el aula, etc., Guil y Mestres, 1999, Thomas y Davis 1992, García Varcárcel, 1992: Murillo Torrecillas, 2006: Torrefo, 2008: OCDE, 2008: Churches, 2009, perfilan características del buen profesor.

Darling Hammond y Sykes también sintetizan rasgos del docente eficaz, entre ellos: la preocupación por el estudiante, el entusiasmo, flexibilidad, experiencia, conocimiento de contenido y profesional (en Marcelo y Vaillant, 2009, p.30).

El Departamento de Educación de Educación de los Estados Unidos, “define al maestro efectivo como aquel cuyos estudiantes alcanzan un crecimiento de aprendizaje (al menos un avance equivalente a un grado escolar, en un año académico)”(Martínez Rizo, 2016, p. 60).

La gran variedad de definiciones de un maestro eficaz nos remite a la complejidad de la tarea de evaluar el desempeño docente, a continuación, se concentran algunas de las definiciones de docente eficaz propuestas por diversos autores.

Tabla 5
Características de un docente eficaz

Goe y Little (2008)	Hunt (2008)	McBer (2000)	National Comprehensive Center (NTCCQ) 2011	National board for professional Teaching standers (NBTS) 1989	Shulman y Sykes 1986
---------------------	-------------	--------------	--	---	----------------------

<ul style="list-style-type: none"> -Tener altas expectativas de sus estudiantes -Contribuir a resultados de aprendizaje, actitudinales y sociales. -Usar diversos recursos para planificar y evaluar. -Colaborar con otros maestros, administradores, padres y profesionales de la educación para garantizar el éxito de los estudiantes (2008) 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprometidos con sus estudiantes -Conocen el contenido y cómo enseñar -Dan seguimiento al aprendizaje -Aprenden de la experiencia -Son integrantes de comunidades de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> -Estilos de trabajo subyacentes y normas de conducta vinculados a valores, compromisos y actitudes fundamentales -Micro-conductas o habilidades específicas para enseñar -Genera un clima apto para aprender. - Profesionalismo, compromiso, confianza en sí mismo. -Ser consistente y justo y el respeto por los demás -Establecer objetivos desafiantes para los estudiantes. -Entusiasmarlos y motivarlos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Tener altas expectativas de todos sus alumnos -Usa diversidad de estrategias para planear y evaluar -Valora la diversidad -Colabora con otros (docentes, padres, administradores) para asegurar el éxito de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprometido con sus estudiantes -Conoce el contenido y cómo enseñarlo -Dan seguimiento al aprendizaje -Reflexionar sobre su propia práctica y aprender de la experiencia -Ser miembro de comunidades de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer de educación general, competencias básicas de lectura y matemáticas - Conocimiento del contenido de las materias - Conocimiento de los principios pedagógicos - Conocimiento pedagógico del contenido -Valora la diversidad
---	---	---	--	--	--

Nota. Elaboración propia a partir de Goe et al 2008: Potemski et al 2011 en Martínez Rizo 2016 y Marcelo & Vaillant, 2009.

Son diversas las investigaciones en el ámbito internacional relacionadas con el concepto de docencia eficaz o efectividad del desempeño docente y existe un dilema para identificar esa competencia reconocida del docente de la incompetencia ignorada, término acuñado por Fullan y Hargreaves en 1992, cuando el docente en

soledad dentro de su aula puede atentar contra el derecho de aprender de sus alumnos, al no lograr aprendizajes mediante su práctica.

Para resolver el dilema, Yinger y Hendricks (2000 en Marcelo y Vaillant, 2009), señalan que los indicadores educativos constituyen una herramienta para la profesionalización de la enseñanza, como una manera de demostrar que la profesión tiene procesos de control de calidad, vigilando el acceso y el ejercicio de una práctica eficaz, ya que son parámetros para el desarrollo del trabajo y pueden definir una práctica pedagógica eficaz.

3.5 La evaluación educativa

Es a partir de lo expuesto en los apartados anteriores, que se considera necesario un proceso de evaluación de la efectividad en el desempeño docente, específicamente lo relacionado con la práctica pedagógica de los formadores de formadores de las escuelas normales; por ello, en el siguiente apartado, se analizarán los principales conceptos relacionados con evaluación y el objeto de ésta, entre otros necesarios para comprender y conceptualizar el tema de este estudio.

El concepto de evaluación, tiene múltiples significados, algunos autores la conciben como un proceso que valora en qué medida se han conseguido los objetivos educativos (Tyler, 1950), en el que se recopilan datos y se utilizan los resultados en la toma de decisiones (Cronbach, 1963), se determina el valor de algo (Scriven, 1976) y se emiten juicios de valor (Suchman, 1967 en Urriola, 2013). Otros autores además de concebirlo como proceso y toma de decisiones (Pérez Gómez, 1983, García Ramos, 1989, Gimeno, 1992, Pérez Juste, 1986, en Maldonado, 2013, p. 380) agregan que esta valoración va asociado o encaminado a la mejora u optimización del objeto, sujeto o intervención (Mateo, 1998, Casanova, 1998). De acuerdo con Tejedor, “es un *proceso* cognitivo, porque en él se *construyen*

conocimientos; es instrumental porque requiere diseño y aplicación de instrumentos y métodos; y es axiológico, porque supone establecer el valor de algo” (Tejedor y García Varcárcel, 2010, p. 439).

La mayoría de los autores consultados, coinciden en que el concepto de evaluación, tiene dos caminos para mirarla; como un medio para controlar, supervisar, un instrumento técnico de responsabilidad, una herramienta que puede promover celos, miedos y rechazo debido a sus posibles consecuencias laborales, y por otro lado, puede mirarse como un medio para impulsar la realización profesional, la autonomía y colaboración entre los docentes, un camino a la mejora (Tejedor, 2012).

En la implementación del ejercicio evaluativo, es necesario plantearse los siguientes cuestionamientos, “¿qué se evalúa?, ¿para qué se evalúa? ¿cómo se evalúa? ¿con qué se evalúa? ¿cuándo se evalúa? ¿quiénes evalúan?” (Guzmán Marín, 2018, p. 138), las respuestas a las preguntas anteriores deberán estar debidamente justificadas, para asegurar un proceso de evaluación respaldado, que tenga mayor probabilidad de éxito y viabilidad de operación.

3.6. Los propósitos de la evaluación.

En un primer momento, es preciso abordar la distinción entre los enfoques formativo y sumativo introducida por Scriven (1967); la evaluación de carácter formativo está relacionada con los enfoques del tipo constructivista. Dicho autor acuñó el concepto como opuesto a la sumativa, distinguiendo la información que se usa para mejorar algo que está en proceso, oponiéndola a la que sirve para valorar el resultado final (Martínez Rizo et al., 2012).

En 1969 Bloom denominó que las evaluaciones formativas eran aquellas en las que había una retroalimentación y apoyo para la mejora del proceso de aprendizaje. De acuerdo con Sadler (1989) el carácter formativo de la evaluación

está determinado por el uso que se hace de los resultados, involucra a los actores a través de una autoregulación de sus procesos de aprendizaje (Ravela et al., 2017), en ese mismo sentido y de acuerdo con Moss y Brookhart, la evaluación formativa cobra sentido cuando el evaluado tiene un sentimiento de poder y control sobre su desempeño (en Ramos Martínez y Rueda Beltrán, 2020).

Una definición que rescata ideas de diversos autores como lo son Scriven, Cardinet, Sadler, Sthfflebeam, Stake, entre otros, es la que integra Rueda Beltrán, quien define la evaluación formativa como:

Un proceso continuo y conciliado de reflexión crítica y análisis a nivel individual, colegiado e institucional, encaminado al perfeccionamiento del desempeño docente, así como el acrecentamiento de sus competencias profesionales mediante el compendio de información diagnóstica, cualitativa y útil; todo ello con el fin de tomar decisiones para su formación permanente a partir de su regulación. (Ramos Martínez y Rueda Beltrán, 2020, p. 40)

Ravela (en Vezub, 2014), señala que las evaluaciones docentes de tipo formativo son las que están dirigidas a propiciar aprendizaje y mejora de las prácticas; las otras, de tipo sumativo, están destinadas a calificar al docente, entregar reconocimientos salariales o clasificarlos en función de sus competencias profesionales; se destaca entonces que si ambos enfoques se integran en el acto de evaluar, predomina en el docente la necesidad de ser bien calificado y se convierte en un ritual burocrático.

Lo anterior se relaciona con las concepciones de evaluación en términos de alto y bajo impacto; las primeras, tienen consecuencias sobre los salarios, ascensos o permanencia, las segundas, son diagnósticas y orientadas al desarrollo profesional (Schmelkes en Vezub 2014).

Aunado a los conceptos anteriores, podemos distinguir entonces, dos propósitos: la evaluación de la enseñanza (Isoré, 2010) cuyo propósito estaría centrado en formular juicios acerca del desempeño de un docente, a partir de informes sobre las capacidades obtenidas a partir de exámenes, con el fin de medir aptitudes y conocimientos, además de documentos que den cuenta de que los docentes se están desempeñando de la mejor manera posible, formatos de planeación, evidencias de los estudiantes, rúbricas, check list, etc.

El segundo propósito es el de la evaluación orientada a la enseñanza (Isoré, 2010), centrada en determinar las maneras de mejorar la práctica actual del docente a través de la identificación de sus fortalezas y deficiencias con miras a la mejora profesional continua, proceso mediante el cual los evaluadores entregan retroalimentación constructiva al maestro.

En este estudio, se asume como propósito, evaluar el desempeño docente, orientado a la enseñanza, centrado en obtener una mejora en la práctica pedagógica del formador de formadores en la escuela normal.

3.7 Evaluación del desempeño docente.

El desempeño docente, entendido a las actividades llevadas a cabo por el docente en el proceso de enseñanza, desde la planeación, la clase, la revisión de tareas y la evaluación de las mismas (García et al, 2012: Goe, et al. 2008). Por lo tanto, todas las actividades que el formador realice para poder llevar a cabo su clase dentro del aula.

La evaluación del desempeño docente, de acuerdo con Ravela:

“...implica emitir un juicio valorativo acerca de las competencias y desempeño de los educadores, para establecer el nivel en que se encuentran

y brindar insumos para mejorar la enseñanza. Tiene un potencial de cambio indiscutible en la medida en que no se reduzca a medir e identificar a los docentes que alcanzan los estándares establecidos, sino que persiga promover acciones de formación y desarrollo profesional para aquellos que no logran los niveles mínimos. Su propósito es verificar y asegurar que los docentes reúnan las competencias requeridas y establecidas para las distintas etapas de su vida profesional, apuntando al mejoramiento continuo del desempeño docente. Esto supone una definición a priori de aquello que es un buen desempeño. (en Vezub, 2014, p. 9)

Como se destaca en la cita anterior, es importante visualizar a la evaluación como un dispositivo que orienta el desarrollo profesional, no como control y regulación de la tarea docente. Además se resalta la importancia de definir un punto de partida a través de una definición clara de lo que es un buen maestro, además de una adecuada sistematización a través de la investigación (Martínez Rizo, 2016 y Álvarez 1997 en Marcelo & Vaillant, 2009).

Valorar el desempeño de una persona, implica emitir un juicio respecto al cumplimiento de sus tareas, al rendimiento de los logros obtenidos (Chaparro, 2008). Valdez afirma que la evaluación del desempeño docente es "una actividad de análisis, compromiso y formación del profesorado, que valora y enjuicia la concepción, práctica, proyección y desarrollo de la actividad y de la profesionalización docente" (2003, p.37).

La sociedad espera que el docente obtenga buenos resultados en el aprendizaje de sus estudiantes, evaluar entonces supone un instrumento de formación de los profesionales, en respeto a su misión en la sociedad, un deber ser, una invitación al cambio. "Evaluar el desempeño significa, cumplir con una responsabilidad, hacer lo mejor posible aquello que uno está obligado a hacer" (Tejedor y García Varcárcel, 2008, p.441).

Se considera de suma importancia evaluar el desempeño del docente, ya que sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación (Valdés Veloz, 2010), y como se ha mencionado a antes en este documento, se reconoce que la responsabilidad de formar a los futuros docentes del país requiere de docentes comprometidos, apasionados, eficientes y eficaces.

Pero esa eficiencia, no se logrará con la evaluación del desempeño de manera automática, ya que de acuerdo con Martínez Rizo (2016), para que haya buenos maestros deberán estar presente otros elementos como:

- Futuros docentes preparados en excelentes programas de formación inicial, incluye condiciones para una profesión docente atractiva, cuidadosos procesos de selección, instituciones formadoras sólidas
- Un acompañamiento de tutores experimentados para el ingreso a la profesión, a través de buenas evaluaciones.
- Sistemas de promoción horizontal y vertical de los maestros en servicio, mediante evaluaciones que sean válidas, certificando a los más destacados.

Darling-Hammond (2000) señala que lo que aprendan los estudiantes se relaciona con aquello que los docentes conoce y puede hacer (en Marcelo y Vaillant, 2009). Es evidente la importancia de que el formador se mantenga actualizado y evalúe su desempeño constantemente, entendida esta acción como la revisión de su práctica pedagógica, es decir, el proceso que desarrolla dentro del aula que pone de manifiesto el enseñar y aprender (Achilli, 1986).

Es entonces que distinguimos la evaluación del desempeño de la evaluación docente, la cual implica una red de actividades más específicamente burocráticas (Achilli, 1986) como los son preparación de documentación del alumnado, reuniones

con directivos, familiares, planeación de actos conmemorativos, cumplimiento de la planeación, entre otros.

Es preciso señalar que la evaluación del desempeño está orientada a valorar la calidad de la enseñanza y contribuir a su mejora, que reside en el supuesto de que los resultados motivan en el docente una insatisfacción que lo induce a cambiar, es entonces que la evaluación supone un instrumento de formación de los profesionales de la educación, lo cual implica definir previamente y de manera clara lo que será el perfil de un buen docente (Tejedor García Varcárcel, 2010; Álvarez 2009 en Marcelo y Vaillant, 2009; Martínez Rizo, 2016; Tejedor, 2012).

Definimos la evaluación del desempeño docente como un proceso que puede involucra a toda la comunidad educativa (alumnos, docentes, padres y autoridades) para emitir un juicio sobre la calidad de la práctica pedagógica del maestro; a partir de un referente claro y consensuado sobre lo que es un buen docente; con ayuda de instrumentos variados que permitan obtener información relevante que apoye al docente a identificar aquellos aspectos que requiere mejorar en su práctica.

3.7.1 Instrumentos para evaluar el desempeño docente

Una vez que se cuenta con el objetivo y el objeto de la evaluación definidos, se eligen los instrumentos a utilizar para recabar información del desempeño de los docentes, en la literatura se pueden identificar gran variedad de ellos, aunque no precisamente destinados al nivel de educación superior, pueden ser de referencia para construir otros similares acorde a los requerimientos de cada institución, en este caso, de la escuela normal.

Se identificaron algunos proyectos que proponen instrumentos para recabar información sobre la práctica, a partir de diferentes fuentes. A continuación, se

presentan de manera resumida algunos de estos instrumentos, el objetivo y las dimensiones que contemplan cada uno:

Tabla 6

Instrumentos para evaluar la actividad docente

Proyecto de referencia	Técnica/instrumento	Objetivo	Dimensiones	Proceso
Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (MET)	Observación	Estudia la efectividad docente y las relaciones con estudiantes	-Apoyo emocional -Organización del aula -Apoyo instruccional	Observación en lapsos de media hora, durante cuatro ciclos
Marco de referencia para la enseñanza (Framework for teaching)(MET)	Rúbricas con los niveles de desempeño de: "insatisfactorio" "básico" "avanzado" "sobresaliente"	Bajo un enfoque constructivista	Planeación y preparación de clase Ambientes de aprendizaje y responsabilidades profesionales	No se señala
National Center for research on evaluation, standards and student testing (CRESST)	Análisis de tareas de los alumnos	Identificar el dominio de contenido, la retroalimentación.	Para determinar la calidad de las tareas: -Demanda cognitiva -Claridad de los objetivos del aprendizaje -Claridad en los criterios de calificación	Se recogieron 3 tareas incluyendo las instrucciones dadas, y se observó al docente dos veces.
Varios	Portafolio Autoevaluación	Conjuntos de evidencias del trabajo del docente, se espera una reflexión, una autoevaluación a partir de los materiales incluidos en el portafolio.	Dependen del área a evaluar se plasman diferentes dimensiones, ejemplo: -Matemáticas y ciencia: -Uso de herramientas -Demanda cognitiva	Depende de cada proyecto

			-Manejo de explicaciones y justificaciones	
Trípode para la Mejora Escolar desarrollado por Ferguson en Harvard	Cuestionario de opinión de los estudiantes	Conseguir que todos los estudiantes tengan éxito en la escuela a partir de tres factores fundamentales para la tarea educativa, a saber: -El contenido, -La pedagogía utilizada.	Acciones del docente: -Cuida a los alumnos -Controla el comportamiento -Clarifica lecciones -Plantea retos -Cautiva a los alumnos -Intercambia ideas con ellos -Consolida el conocimiento	Cuestionario aplicado a estudiantes

Nota:Elaboración propia a partir de Martínez Rizo, 2016.

Se necesita definir qué instrumentos utilizar para obtener datos objetivos y significativos, por ejemplo, la evaluación de la práctica pedagógica podría ser valorada mediante una guía de observación, un instrumento que respondan los estudiantes, entre otros; no así, la participación en el proyecto educativo institucional, que quizá requiera de un instrumento que responda el jefe inmediato o algún colega.

Valdés Veloz menciona que, para evaluar el desempeño docente en Cuba, se proponen diversos instrumentos, según categorías que el mismo plantea:

Tabla 7

Métodos e instrumentos y dimensiones

Métodos/instrumentos	Dimensiones que evalúa
Observación de clase	Capacidad pedagógica Relaciones interpersonales con sus alumnos Responsabilidad en sus funciones Socioemocional Resultados de su intervención
Autoevaluación	Conocimientos pedagógicos Responsabilidad en sus funciones
Encuesta de opiniones profesionales	Conocimientos pedagógicos Socioemocional
Test proyectivos sobre actitudes, valores y normas	Resultados de su intervención
Portafolio	Responsabilidad en sus funciones
Ejercicios de rendimiento profesional	Conocimientos pedagógicos
Pruebas pedagógicas de lápiz y papel para los alumnos	Resultados de su intervención

Nota: Elaboración propia con base en Valdés Veloz (2009)

Otros instrumentos encontrados son: Cuestionarios y escalas, auto reportes, bitácoras y diarios, observación de situaciones pedagógicas, observaciones con grabación en video, acercamientos basados en productos de la práctica (Martínez Rizo, 2012) entre muchos más.

Como cierre, se rescatan algunas conclusiones generales sobre los instrumentos para evaluar el desempeño, se identificó que el cuestionario o encuesta de opinión contestado por estudiantes, tiene más de 70 años de historia, y si bien, se identifican fortalezas en su utilización, se coincide en que deberán incluirse otros instrumentos de manera complementaria (Arbesú y Rueda 2003, Martínez Rizo, 2016).

Específicamente en cuestionarios dirigidos a estudiantes debe ponerse atención en la claridad de las preguntas, en la extensión del instrumento, para lograr obtener información de calidad. Es necesario garantizar que quienes evalúan conozcan lo que se les pregunta, para ello, es fundamental tomar en cuenta la

diversidad cultural, la subjetividad del vocabulario para que se responda a la pregunta y no a lo que cada persona entendió desde su comprensión (Martínez Rizo, 2012).

Los cuestionarios y auto-reportes elaborados por docentes sobre sus propias prácticas, pueden ser de utilidad para recabar información de calidad, si se cuidan los elementos para evitar los sesgos por autocomplacencia (Martínez Rizo, 2016).

Se coincide con la postura de que un solo instrumento resulta insuficiente para valorar la práctica pedagógica de los docentes, es necesario ver a los instrumentos como una amplia gama a elegir acorde a los objetivos perseguidos en la evaluación, y que entre ellos se complementen para obtener información de calidad que permita obtener una mejora.

3.8 Sistemas de evaluación

Un sistema de evaluación del desempeño docente es:

Un conjunto de principios, supuestos, conceptos, así como de métodos, procedimientos e instrumentos que ponen en marcha los directivos, los alumnos, sus padres y los profesores, los que ordenadamente, relacionados entre sí, contribuyen a recoger y sistematizar la información que previamente se ha considerado relevante a los efectos de alcanzar juicios justificados de valor sobre la calidad del desempeño profesional de estos últimos. Tales juicios de valor deben tomarse en cuenta a efectos de cualquier decisión que se adopte sobre la situación laboral de los docentes y su plan de capacitación profesional (Valdés Veloz 2009, p.13).

En el presente estudio además de retomar el sistema de evaluación que implementan en las instituciones con las características de la cita anterior, se consideran los que son aplicados de manera externa por la autoridad estatal o federal, cuya finalidad además de emitir juicios de valor para toma de decisiones, se contemplan estímulos económicos y/o reconocimiento social.

Entre las acciones que componen la puesta en práctica del sistema de evaluación se encuentran las siguientes:

- Determinar los objetivos
- Delimitar indicadores
- Determinar las reglas para asignar puntajes o categorías
- Condiciones de realización
- Instrumentos
- Plan o cronograma
- Sistematizar resultados
- Emitir juicio de valor
- Uso de resultados
- Análisis de consecuencias (Valdés Veloz, 2009)

En los sistemas de evaluación se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos:

¿Quién? Sabemos que el centro de la evaluación del desempeño es el propio docente, pero esta evaluación forma parte de un modelo que incluye otros componentes como la evaluación escolar y la evaluación del sistema.

¿Por quién? Se refiere a la preparación para evaluar, ser evaluado, así como la elección de los grupos que realizan estas funciones (elección de evaluadores, las habilidades para realizar la evaluación, la preparación de los docentes para ser objeto de evaluación, el uso de resultados para el mejoramiento de las prácticas).

¿Qué? Los procesos de evaluación docente se concentran en la actividad central de la enseñanza, que cubre áreas como la planificación y la preparación, el entorno del aula y la instrucción en sí.

¿Cómo? Las características de un enfoque dado para la evaluación del maestro, es decir, los instrumentos, criterios y estándares, propósitos, conocimientos y habilidades utilizadas en un modelo específico de evaluación del maestro (autoevaluación, observación en el aula, tener propósitos de mejora y rendición de cuentas y basarse en pares experimentados).

¿Para qué? Abarca los objetivos de un proceso particular de evaluación docente y los mecanismos diseñados para garantizar que los resultados de la evaluación se usen de tal forma que se alcancen dichos objetivos, generalmente consisten en mejorar y rendir cuentas (algunos ejemplos: comentarios sobre el desempeño, planes de desarrollo profesional y recompensas financieras o de otro tipo).

¿Con quién? Se relaciona con los participantes, como por ejemplo: estudiantes, maestros, líderes escolares, sindicatos de maestros, administradores educativos, formuladores de políticas (OCDE, 2009).

En el mismo documento de la OCDE, se hace énfasis en la necesidad de entender de manera holística los aspectos de la evaluación, es preciso mencionar que, para la formulación de políticas de evaluación docente, todos los factores influyen y sin una comprensión de los factores involucrados y la manera en que impactan, existe el riesgo de desarrollar enfoques ineficaces para la evaluación docente. Algunos factores sociales son:

-El entorno político: demografía, condiciones económicas, recursos públicos, evaluación y políticas de evaluación en el sector público.

- Sistema escolar: Distribución de responsabilidades entre autoridades educativas, gobierno escolar y autonomía, estructura de la escolaridad, currículo,

estándares académicos, tiempo de aprendizaje, asignación de recursos, políticas de formación y certificación docente, roles y opiniones de los grupos interesados.

- Nivel escolar: Contexto socioeconómico de las escuelas, gestión, liderazgo y distribución de responsabilidades, actividades profesionales de maestros, participación de la comunidad y la familia, condiciones de aprendizaje y estructuras de apoyo.

Además de los aspectos anteriores, el *Framework of Teacher Evaluation*, menciona que un modelo integral de evaluación docente incluye: procedimientos de evaluación, competencias para la evaluación y el uso de la retroalimentación, uso de los resultados e implementación (OCDE, 2009).

Aunado a lo anterior, un elemento a tomar en cuenta en la evaluación del desempeño es la actitud ante la misma, al respecto se menciona que la apatía y rechazo de los docentes a someterse a evaluación resulta un obstáculo a superar, y para ello se identifican tres variables que inciden sobre una actitud positiva, a saber:

1. Clima laboral favorable
2. Sentido y logro de la enseñanza
3. La edad (Ravela en Martínez Rizo, 2009).

Respecto al tercer punto, el desempeño docente y sus características varían de acuerdo con las etapas de la vida profesional, ya que de acuerdo con un estudio de Day et al en 2007, citado por Vaillant (2009), los primeros años marcan una etapa fuerte de compromiso durante la cual resulta clave el apoyo de las autoridades educativas (directivos, supervisores).

Entre los 16 y 23 años se ingresa en una fase en la que se hace presente la tensión y dificultades en la motivación y compromiso ya que se adicionan otras

responsabilidades en la vida personal y social, deben encontrar un equilibrio y a menudo impacta de manera negativa en el trabajo.

Por último, en los 31 o más años de vida profesional, se aproxima el retiro y jubilación, lo cual tiene una incidencia en la motivación. El mismo estudio refiere que dos tercios de los docentes mantienen una gran motivación y compromiso, mientras que el 36% se sienten “cansados y atrapados”.

Aunado a lo anterior, Darling Hammond considera que, para un sistema completo de evaluación del desempeño de los maestros, deberían contemplarse tres componentes (hace la referencia a un bando de tres patas), relacionados con las etapas mencionadas:

Tabla 8

Etapas de la vida profesional y componentes para el sistema de evaluación

<i>Etapa de la vida profesional</i>	<i>Componente para el sistema de evaluación</i>	<i>Descripción del componente</i>
Primer nivel Para licencia inicial:	Licencias para el ingreso a la profesión:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación de conocimiento de los contenidos ▪ Acreditar programas de formación ▪ Programa formativo sólido que incluya la revisión de procedimientos para reclutamiento y selección de aspirantes, la calidad de los formadores, las prácticas profesionales, entre otras.
Segundo nivel Para licencia profesional	Licencia para el ingreso a la profesión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación de la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes ▪ Resultados para informar el apoyo a los docentes y el desarrollo profesional ▪ Una etapa que dure al menos dos o tres cursos escolares para aprendizaje y prueba antes de tener una base, es necesario que se evalúen competencias cognitivas complejas y en particular el conocimiento pedagógico de contenido. Además de una opinión calificada por directores, supervisores, monitor experimentado que deberá acompañar a los docentes, ello con los cuidados necesarios para evitar sesgos.
Tercer nivel	Certificación de niveles avanzados de desempeño	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación de los logros del docente experimentado

<p>Para certificación avanzada</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evidencias utilizadas para pago de estímulos y acceso a puestos directivos ▪ Cuando el docente tenga titularidad de su plaza (preferentemente no antes de dos o tres años de antigüedad). En una perspectiva formativa, para que los docentes actualicen y enriquezcan su práctica
---	--	---

Nota: Elaboración propia a partir de Martínez Rizo 2016

Además de tomar en cuenta lo anterior, Darling Hammond (2012) menciona que, para la definición de un sistema de evaluación, es necesario definir qué se va a medir, y puede verse desde dos tipos de definición:

- Basado en resultados: un buen docente logra altos niveles de aprendizaje en sus alumnos.
- Basado en procesos: un docente con buenas prácticas en su aula.

CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO

4.1 Los estudios mixtos y las razones de su elección

El presente capítulo abarca la definición de la postura metodológica utilizada en el estudio, así como elementos como; la población estudiada, técnicas e instrumentos de colecta de información, el desarrollo de la fase empírica, aspectos de confiabilidad y validez, así como los resguardos éticos.

El diseño del estudio fue de alcance exploratorio con enfoque descriptivo. Fue exploratorio, ya que la revisión de literatura reveló que hay poca información del objeto de estudio, es decir, se pretendió obtener una aproximación a un fenómeno poco estudiado (Hernández Sampieri et al., 2014); si bien, había estudios relacionados con la evaluación del desempeño docente en la educación superior, en la revisión de literatura que figura en capítulos previos, evidenciamos que existen estudios relacionados con la evaluación del desempeño en la educación superior pero que hay escasa investigación en las escuelas normales.

Su carácter descriptivo radica en que se buscó especificar propiedades y características del objeto de estudio (Hernández Sampieri et al., 2014); cómo es y cómo se lleva a cabo el proceso de evaluación, incluyendo algunos de los elementos intervinientes en éste. Por tratarse de una tesis doctoral, la expectativa fue que los acercamientos contemplados y la información que estos reporten permitiese hacer un análisis de los sistemas de evaluación del desempeño docente, particularmente en lo que se refiere a la función docente como tal.

Se utilizaron métodos mixtos, para obtener una comprensión más sólida del objeto de estudio, al integrar datos cuantitativos y cualitativos en las fases de la investigación (Clark & Ivankova, 2016; Creswell, 2015). Además permiten contar con una perspectiva más amplia, y ofrecer datos ricos y variados, se utiliza para

finés de triangulación, claridad, consolidación, reducción de incertidumbre, entre otras intencionalidades (Hernández Sampieri et al., 2014).

El diseño de método mixto fue de tipo convergente (Creswell, 2015; Creswell & Plano, 2017) en el cual, se utilizó para la recogida de datos una encuesta y 15 entrevistas semiestructuradas; con el propósito de lograr complementariedad (Creswell, 2015) de los resultados obtenidos.

Además, se presenta un estudio de casos múltiple (Stake, 1999), ya que a través de éste se espera obtener una mayor claridad sobre el objeto de estudio; la evaluación de la docencia en las normales. Es de tipo múltiple porque se planteó incluir al menos 15 escuelas normales. En cuanto a la representatividad en el estudio, si bien, no se abarca un gran número de casos respecto al total de escuelas normales, se integran al menos tres escuelas normales de las 5 regiones en las que se divide el país (Centro del país, Occidente, Noroeste, Sureste y Noreste), esas instituciones se asemejan al conjunto mas amplio del que se han extraído, lo cual daría oportunidad de una aplicabilidad en otros contextos o trasferibilidad (Latorre, 1996).

4.2 Población estudiada y muestra

La población y muestra que formaron parte del estudio, se caracterizan en la siguiente tabla:

Figura 4

Población y muestra

	Fase 1		Fase 2	Fase 3
Participantes	Población. Escuelas normales del país Subpoblación. Escuelas normales públicas	Muestra estadísticamente no representativa y voluntaria	Submuestra Formadores responsables del proceso de evaluación	Submuestra Formadores de las instituciones participantes en la fase 1
Cantidad	261 escuelas	56 escuelas	9 formadores	6 formadores
Criterio	Tipo de sostenimiento elegido por ser las que concentran la mayor parte de la matrícula de instituciones formadoras de docente, y es probable que las decisiones que tomen pueden tener impacto en otras escuelas normales.	Escuelas que respondieron la encuesta	Responsables del sistema de evaluación en su institución Participación voluntaria	Muestreo por bola de nieve ¹²

Nota. Elaboración propia.

La submuestra estuvo conformada por responsables del sistema de evaluación en escuelas normales que previamente respondieron a la cédula informativa y accedieron a ser entrevistados; además, por seis formadores que habían participado en los procesos de evaluación en su institución como sujetos

¹² La técnica de muestreo por bola de nieve implica que un grupo de personas sugieran o recomienden a otros para participar en el estudio (Taylor & Bodgan, 1998)

evaluados, cuyos datos fueron otorgados por los responsables en la fase de entrevista, finalmente, la submuestra se categorizó de la siguiente manera:

Tabla 9

Submuestra. Formadores participantes en la fase dos y tres

Núm.	Código	Años de experiencia	
1	DL	18 años de servicio	Responsable del sistema
2	Dir	15 años de servicio	Responsable del sistema
3	DGc	20 años de servicio	Responsable del sistema
4	DT	20 años de servicio	Responsable del sistema
5	DA	20 años de servicio	Responsable del sistema
6	DNI	18 años de servicio	Responsable del sistema
7	DSI	15 años de servicio	Responsable del sistema
8	DZ	22 años de servicio y 3 como directivo	Responsable del sistema
9	DMe	22 años de servicio	Responsable del sistema
10	DGg	Docente jubilada de educación básica con 9 años de servicio como formadora	Formador evaluado
11	DC	16 años de servicio	Formador evaluado
12	DM	20 años de servicio	Formador evaluado
13	DAm	20 años de servicio	Formador evaluado
14	DY	20 años de servicio	Formador evaluado
15	DI	18 años de servicio	Formador evaluado

Nota. Años de experiencia en la escuela normal y rol de los docentes participantes en la fase de entrevista y grupo focal. Se agrega el código para el análisis posterior.

De los datos presentados en la tabla 9, resaltamos que la mayoría de los participantes cuenta con más de 18 años de servicio, lo cual es relevante si partimos de que el 46.8% de los formadores en las normales tiene entre 15 a 30 de antigüedad en el servicio (Medrano et al., 2017).

4.3 Primera fase del estudio: mapeo

Con el objetivo de identificar los diferentes sistemas de evaluación del desempeño docente de las escuelas públicas participantes se diseñó un cuestionario (Casas Anguita et al., 2003; Martínez Rizo, 2019), a partir de los objetivos del estudio, se esperaba la participación del total de escuelas normales públicas; en este caso, el total de la población de interés. Además, en esta fase se obtuvieron los participantes de las etapas posteriores del estudio.

Para iniciar con el trabajo de campo, se estableció contacto con la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) adscrita a la SEP para solicitar un directorio de las escuelas normales públicas. Se obtuvo respuesta vía correo electrónico y se procedió a trabajar con la base de datos otorgada; al 2021 estaban registradas 261 escuelas normales públicas. La lista se tuvo que actualizar en un 40%, debido a que no correspondían los correos electrónicos, nombre de los directivos y/o números telefónicos.

A la par de lo anterior, se crearon las preguntas para la cedula informativa, instrumento de elaboración propia basado en los objetivos del estudio; se realizó primero un jueceo con 4 profesionales que revisaron la viabilidad, pertinencia y suficiencia de los elementos de la cédula a partir de los objetivos establecidos, posteriormente se atendieron las observaciones de los participantes. La encuesta estuvo conformada por 14 preguntas, incluyendo:

- Cuatro cerradas o precodificadas cuya respuesta se simplificó y se centró en dos opciones.
- Cinco preguntas de opción múltiple con abanico de respuestas en las que el encuestado eligió de una serie de opciones:
- Preguntas abiertas, donde el encuestado con sus palabras respondió al cuestionamiento, en las cuales se desconocía el nivel de información que podían aportar.

Para proceder al piloteo del instrumento se seleccionó 13% (33 escuelas normales) del total de la población de interés (261 normales públicas), Se utilizó el muestreo aleatorio simple, donde toda la población tiene las mismas posibilidades de ser parte de la muestra y a su vez cada muestra del mismo tamaño puede ser escogida (Casas Anguita et al., 2003).

La cédula se transcribió al software de FORMS¹³, para compartirla mediante correo electrónico a las escuelas normales; se agregaron preguntas relacionadas con la claridad de éstas, la redacción y la pertinencia de la cédula en relación con el objetivo. De las 33 escuelas normales del pilotaje, se obtuvo respuesta de 18, en general los participantes consideraron que las preguntas eran claras y se relacionaban con el objetivo, no tuvieron dudas ni sugerencias.

Posteriormente, se omitieron las preguntas del pilotaje y se procedió a enviar la cédula (Ver anexo A) a las 261 escuelas normales públicas vía correo electrónico, incluyendo el cuestionario en el cuerpo del mensaje. Al hacer seguimiento de la encuesta, se hacían cortes semanales para enviar recordatorios por correo y solicitar el apoyo de llenado de encuesta, se procedió a establecer comunicación directa vía telefónica con las normales.

Al final de la cédula se preguntó a las escuelas normales si podían participar en el estudio aportando información sobre el sistema de evaluación implementado en su institución. El 87% respondió positivamente y dio el contacto del responsable de coordinar el proceso institucional, para proceder a la etapa dos de este estudio.

Se les preguntó además si tenían dudas o comentarios. Algunas comentaron que para poder dar información tenía que platicar con las autoridades ya que los

¹³Disponible en:
https://docs.google.com/forms/d/16ZRACYbYYvi0bFIZF95PcKWe4XE9Db_bjHrMIQJJ4mc/edit

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

datos de ese proceso eran confidenciales, otros sugerían acercarse con los expertos en Sistema de Gestión de Calidad de la institución. Uno más cuestionó en qué se beneficiaba su institución al participar en la investigación.

Resulta necesario señalar que el trabajo y acceso al campo se inició durante la pandemia por COVID-19, situación que retardó el contacto con las escuelas normales, ya que el trabajo de la mayoría de las escuelas aún era en línea al mes de septiembre de 2021, lo cual complicó el enlace directo con las instituciones. Otra dificultad enfrentada fue obtener respuestas a la cédula informativa, pese a los recordatorios semanales vía correo electrónico y algunas llamadas telefónicas para solicitar el apoyo; en total, la fase abarcó un periodo de seis meses y finalmente se obtuvo respuesta de 56 escuelas normales públicas del país. Se resalta que si bien, no es una muestra representativa que permita generalizar los resultados, a la situación de las escuelas normales públicas de México, la información que se obtenga del estudio aportará a la generación de conocimiento sobre la evaluación del desempeño profesional en las escuelas normales.

4.4 Segunda fase: Acercamiento a las escuelas normales

El objetivo de esta fase fue obtener información que permitiera describir los rasgos de los sistemas de evaluación en cuanto a estructura y funcionamiento, a través de entrevistas semiestructuradas dirigidas a los encargados del proceso de evaluación en las normales. Se realizó la entrevista considerando que una de las características de esta técnica de recolección de información basada en interrogación es la interacción del sujeto con el entrevistador (Martínez Rizo, 2019). El tipo de entrevista realizado en esta fase fue de tipo semiestructurado (Hernández Sampieri et al., 2014), se elaboró una guía de preguntas; en las que el entrevistador podía incluir adicionales para obtener mayor información.

El guion de la entrevista estuvo conformado por 12 preguntas semi estructuradas que, de acuerdo con Mertens, fueron de conocimientos y antecedentes (2010 en Hernández Sampieri et al., 2014) (ver anexo B). Se procedió a pre-testear y validar el instrumento, a través de los siguientes cuestionamientos:

- ¿El ambiente fue el adecuado? (tranquilo, cómodo).
- ¿Hubo interrupciones? ¿afectaron el curso de la entrevista?
- ¿El guion fue adecuado? ¿se obtuvo la información necesaria? ¿qué puede cambiarse?
- ¿Qué información no contemplada resultó de la entrevista?
- ¿El entrevistado tuvo alguna reacción emocional? ¿cuál? ¿afectó para el desarrollo de la entrevista, cómo?

A partir de los resultados de la valoración de la guía de entrevista, se hicieron los ajustes y cambios necesarios para la aplicación de la entrevista a los demás participantes. Se invitó a los encargados del proceso en las 56 escuelas normales que respondieron a la encuesta de la fase 1; se les hizo llegar una carta de consentimiento informado en la cual se explicó el propósito general del estudio, las características principales, así como los riesgos y beneficios posibles de la participación en el proyecto, además de informarles sobre su derecho a salir del estudio en cualquier momento (Kvale, 2013), solo se obtuvo una participación voluntaria de 9 profesores, con los que se logró concretar la entrevista.

En este proceso fue muy complicado lograr que los profesores respondieran a la petición, fue necesario contactarlos vía telefónica, correo electrónico y con algunos se sostuvo contacto por WhatsApp. En algunos casos fue complicado lograr que los participantes tuvieran una hora de su tiempo libre para entrevistarlos, mencionaban que tenían mucha carga laboral.

Las entrevistas que pudieron lograrse se realizaron de manera virtual a través de la plataforma ZOOM, previo acuerdo con los participantes. La sesión fue grabada

con previo consentimiento. Una vez que se tuvo la información, es decir, las entrevistas con los encargados del sistema de evaluación interno.

Posteriormente, se procedió a realizar un análisis de los documentos oficiales y evidencias que se utilizaron en el proceso y que fueron recabados mediante el apoyo de los participantes en la entrevista, y mediante indagación personal con colegas con puestos en la administración estatal o federal, al menos tres participantes, en el entendido de que los programas estatales son replicables en diversas entidades federativas. En estos documentos se identificó y describió qué criterios de participación tienen, si son programas de origen federal o estatal, cuáles son los instrumentos utilizados, los criterios, la forma en que evalúan la función docente. Se procedió a sistematizar los datos mediante el software de AtlasTi (Ver anexo D). A partir de la red y de los códigos resultantes, se sistematizó la información en las siguientes categorías y variables:

Tabla 10

Categorías y variables fase 2

CATEGORÍA	VARIABLE
Documentos base	Año de implementación Propósitos del programa Perfil docente
Proceso de la evaluación	Instrumentos y técnicas, participantes (evaluadores, evaluados, autoridades) Dimensiones e indicadores Uso de resultados Beneficios Retos

Nota. Categorías a partir del análisis en AtlasTi de la fase 2.

4.5 Tercera fase: Las percepciones de los formadores de formadores

Para la fase tres se tenía el objetivo de reconocer las percepciones de los docentes de las escuelas normales acerca de la incidencia de los procesos de evaluación de desempeño en su práctica profesional.

Para ello se contempló la técnica de grupo focal, la cual es definida por Kitzinger (en Hamui-Sutton y Varela Ruíz, 2013) como una entrevista grupal, la cual, a través del diálogo entre investigador y participantes se obtiene información para el estudio, con el propósito de obtener información. Para Martínez Minguélez la técnica implica conocimientos, creencias, actitudes y experiencias de los participantes, llevada a cabo en un tiempo determinado (en Hamui-Sutton y Varela Ruíz 2013), es entonces que el centro de atención es la narrativa del grupo, a diferencia de la entrevista, en la que se busca explorar la narrativa individual (Hernández Sampieri et al., 2014).

Además, de acuerdo con Edmunds, los grupos focales captan los comentarios buscando entender las percepciones, sentimientos, actitudes y motivaciones (1999), para identificar una estructura compartida, consensuada de ser posible, fundamentada por los aportes de los informantes (Martínez Miguélez, 2004).

El grupo focal implicó una observación participante (Taylor & Bodgan, 1998), por ello que las notas fueron de suma importancia en el levantamiento de información. Se registraron las acciones, sentimientos, intuiciones, así como secuencia y duración de los acontecimientos y los comentarios del observador (CO).

Se diseñó un guion de entrevista (ver anexo C) semi-estructurado (Sandoval 2002: Creswell 2005 en Hernández Sampieri et al., 2014), en el cual se consideraron los siguientes tipos de pregunta:

- **Establecimiento de rapport** (Taylor & Bodgan, 1998), para lograr que las personas manifiesten sus ideas con mayor confianza.
- **Preguntas de apertura:** Orientadas a que las personas se sientan cómodas, dicho coloquialmente “romper el hielo”.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- **Preguntas introductorias.** Tienen como objetivo introducir el tema de discusión a la vez que se invita a pensar en la conexión con el tema de interés.
 - **Preguntas de transición.** Mueven la conversación hacia las preguntas clave del estudio. Se intenta hacer conexión entre el participante y el tema que se estudia.
 - **Preguntas clave:** contemplar de dos a cinco preguntas, serán las que reciban mayor atención en la parte del análisis.
 - **Preguntas finales:** Estas cierran la discusión y permiten reflexionar sobre sus comentarios previos.

A partir de un muestreo de bola de nieve (Taylor & Bodgan, 1998), los informantes de la segunda fase sugirieron a treinta formadores de las normales participantes para el grupo focal, la solicitud fue hecha a través de correo electrónico, enviando un consentimiento informado con toda la información que el participante requería, como: objetivo, proceso, cuestiones de anonimato y resguardo de información.

De las treinta invitaciones enviadas, se esperaba contar con al menos diez participantes, sin embargo, después de tres recordatorios, en el primer corte, solo se obtuvo la respuesta de los 6 formadores participantes.

El grupo focal se realizó en dos momentos, ya que en el primero no se presentaron todos los formadores, fue complicado lograr reunir a los profesores en una sesión (por no coincidir en horarios, ocupaciones de último momento, en otros no se supo el motivo), por ello se agendaron distintos momentos para entrevistarlos. La plataforma utilizada fue ZOOM, con una duración de hora y media por sesión, en total 5.

Una vez que se realizó la transcripción se procedió al análisis en AtlasTi (Ver anexo E). A partir de la red y de los códigos resultantes, se sistematizó la información en las siguientes categorías y variables:

Tabla 11

Categorías y variables fase 3

CATEGORÍA	VARIABLE
Percepción docente	Sentir ante la evaluación Modificaciones sugeridas Retos Otros procesos
Instrumento único	Criterios e indicadores Subjetividad en la evaluación por el estudiante
Impacto en la práctica	Estímulos económicos Tipo de plaza- Plazas vitalicias Contexto diverso Seguimiento y evaluación del proceso

Nota. Categorías a partir del análisis en AtlasTi de la fase 3

Se utilizaron bases de datos en Excel, el programa de Classroom, Drive y la videograbación en ZOOM para sistematizar la entrevista, en el entendido de que esta fase consiste en darle estructura a todos los datos recibidos mediante los instrumentos. Para ello se definieron las categorías mencionadas previamente, se dedujeron similitudes y diferencias entre los datos para dar paso al análisis (Hernández Sampieri et al., 2014). El proceso metodológico del presente estudio se resume de la siguiente manera.

Tabla 12

Matriz metodológica

<i>Diseño</i>	<i>Fases</i>	<i>Participantes</i>	<i>Descripción</i>	<i>Técnica de recolección de información</i>
Métodos múltiple: Encuesta y estudio de caso	Uno	261 escuelas normales públicas	Mapeo mediante la cédula informativa	Encuesta
	Dos	9 encargados del proceso de evaluación en las normales participantes	Acercamiento a las escuelas normales. Sistema externo e interno de evaluación del desempeño docente	Entrevista semiestructurada
	Tres	10 formadores de las escuelas normales participantes	La experiencia y percepción de los formadores en cuanto al sistema de evaluación interno	Entrevista semiestructurada

Nota. Elaboración propia a partir de las fases que conforman el estudio

4.6 En relación con la confiabilidad y la validez

Para obtener confiabilidad se procedió a compartir las transcripciones con los entrevistados para que confirmaran la objetividad de las notas con lo que ellos expresaron en la entrevista. Se presenta en este apartado el proceso de recolección de información y del análisis en el informe de resultados, de manera que sirva a otros profesionales de la educación para replicar alguna parte del estudio. El rigor en la implementación del método y la coherencia de interpretación son elementos de la confiabilidad de los resultados (Martínez-Miguel, 2006).

Para asegurar la validez de los resultados se realizó el uso de notas de campo para recuperar lo sucedido, todo el proceso se documentó mediante un registro que incluyó comentarios, notas, observaciones, entre otros elementos. Se contó con varias fuentes de información para recabar datos, es por ello que se hizo una triangulación, que completó la observación participante del grupo focal con la revisión de registros (Taylor & Bodgan, 1998); de manera que se integran el material audiovisual, las expresiones verbales y no verbales, las narraciones del investigador

en las notas de campo, las transcripciones de las entrevistas, las fuentes bibliográficas, las evidencias recabadas de los sistemas de evaluación, para tejerse con las interpretaciones de los investigadores en la construcción ordenada de una primera versión del reporte (Hamui & Varela, 2013).

4.7 Consideraciones éticas

Los principios éticos guían al investigador en la determinación de cursos éticos de acción, son esenciales y ejemplifican los ideales más altos de la conducta profesional, para este estudio fue retomado el código de ética de la *American Educational Research Association* (AERA).

Los principios de Integridad, competencia profesional, el respeto por los derechos, la dignidad de las personas, la diversidad y responsabilidad social estarán presentes en la presente investigación, asumiéndolos en el desarrollo y puesta en marcha de esta.

Además de los principios, los estándares éticos propuestos por AERA, de acuerdo con la metodología y los objetivos, se tendrá en cuenta los siguientes:

- *La competencia.* Se proporciona el servicio solo dentro de los límites de competencia, basada en educación, capacitación y experiencia profesional.
- *Fabricación, falsificación y plagio.* Se dará crédito y referencia a los autores cuando se tome material textual de su trabajo, sea publicado o no, o disponible electrónicamente.
- *No discriminación.* En la elección de los participantes, no se discriminará a nadie por género, orientación sexual, religión, estatus o filiación.
- *Conflicto de intereses.* Se deberá estar alerta ante situaciones que puedan causar conflicto de intereses y se tomará acción propia para evitar conflictos.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- *Confidencialidad.* Se garantizará la integridad de la investigación, la comunicación abierta con los participantes de la investigación y la protección información sensible obtenida de la investigación.

En las posibles grabaciones de audio o video en las sesiones grupales, se determinará el consentimiento apropiado para el uso de los identificadores personales o eliminación de éstos.

Se aclararán las posibles consecuencias de la investigación a los participantes, se cuidará un efecto nocivo en la participación. En la difusión de resultados, escritos, congresos, entre otros, se disfraza la identidad de los participantes en la investigación, a menos que se haya obtenido el consentimiento por escrito, previamente, para ello será fundamental respetar el siguiente estándar:

- *Consentimiento informado:* Principio ético básico, se diseña y entrega a los participantes antes de iniciar la investigación, para que todos tengan una comprensión apropiada del rol de su participación dentro del estudio (American Educational Research Association, 2011).

CAPÍTULO 5. RESULTADOS. Los sistemas de evaluación del desempeño profesional implementados en las escuelas normales públicas participantes

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en cada una de las tres etapas del presente estudio. La información se presenta organizada en función de los objetivos y las categorías derivadas de la información obtenida; asimismo, se consideran las técnicas empleadas, esto es, la cédula informativa, la entrevista semiestructurada a los encargados del proceso del sistema interno de evaluación del desempeño y por último la entrevista realizada con formadores de algunas escuelas normales.

Los resultados se relacionan con el objetivo general propuesto en este estudio que se expresa en términos de comprender los procesos relativos a los sistemas de evaluación de desempeño profesional implementados en escuelas normales públicas de México; tanto en lo que refiere al modelo y su funcionamiento, así como a las percepciones de los formadores sobre su incidencia en la práctica pedagógica.

5.1 Descripción de las escuelas estudiadas

Tal como se señaló en el apartado metodológico, el universo estuvo constituido por las 261 escuelas normales públicas de México, de las cuales se obtuvo una muestra de casos voluntarios, estadísticamente no representativa conformada por 56 normales que respondieron en forma voluntaria, en la primera etapa del estudio. Con ello, se atendió al propósito específico relacionado con la identificación de los diferentes sistemas de evaluación del desempeño docente que se implementan en escuelas normales públicas del país. La tabla 13 muestra las entidades federativas en las que se ubican las normales que colaboraron en esta etapa.

Tabla 13

Escuelas normales participantes según entidad federativa de ubicación

Entidades federativas			
Estado de México	17	Campeche	2
Baja California	3	Tamaulipas	1
Guanajuato	3	Oaxaca	1
Veracruz	2	Nayarit	1
Chihuahua	2	Yucatán	1
Aguascalientes	2	Nuevo León	1
Chiapas	2	Zacatecas	0
Hidalgo	2	Tlaxcala	0
Jalisco	2	Colima	0
Baja California Sur	2	Guerrero	0
Michoacán	2	Morelos	0
Coahuila	2	Ciudad de México	0
Quintana Roo	2	Tabasco	0
San Luis Potosí	2	Sinaloa	0
Durango	2	Querétaro	0
Sonora	2	Puebla	0

Nota. Elaboración propia

Como puede verse en la tabla 13, se obtuvo respuesta de la mayoría de las entidades federativas; 22 de 32. Ninguna escuela normal de las restantes respondió a la petición vía correo electrónico; algunas de ellas respondieron a la llamada telefónica, sin embargo no se logró obtener su participación en el llenado de la cédula.

Por otro lado, organizando las entidades en las cinco regiones en que se divide el país (de acuerdo con ANUIES), se puede decir, que de la región Noreste se tuvo participación de escuelas normales de todas las entidades, en las otras regiones no se pudo completar la participación, quedaron pendientes entidades de la región noroeste (Sinaloa), Sureste (Tabasco), Occidente (Querétaro, Zacatecas y Colima), Centro (Ciudad de México, Guerrero, Morelos, Puebla y Tlaxcala), lo anterior puede verse en el siguiente mapa:

Figura 5

Entidades federativas participantes



Nota. Elaboración propia.

Según el tipo de institución (Basado en la tipología de las escuelas normales por sostenimiento de Medrano et al, 2017), se contó con la participación de 43 escuelas normales generales, 8 normales superiores, 3 normales experimentales, 1 universidad (en la cual se tiene una licenciatura en educación) y 1 centro de actualización del magisterio. Se trata de escuelas ubicadas en zonas urbanas, no marginadas.

En el estudio no se contó con participación de las escuelas normales rurales, centros regionales, escuelas de artísticas, institutos, escuelas de educación física. Debido a la gran diversidad de escuelas normales existentes en el país, diferentes en su contexto, matrícula, población, etc., y a la cantidad de escuelas participantes, no pueden generalizarse los resultados del estudio, sin embargo, se aporta al conocimiento acerca de los procesos de evaluación del desempeño profesional en las escuelas normales.

5.2 Mecanismos de evaluación del desempeño profesional de los formadores

En este epígrafe se presentan los resultados relacionados con los objetivos específicos siguientes:

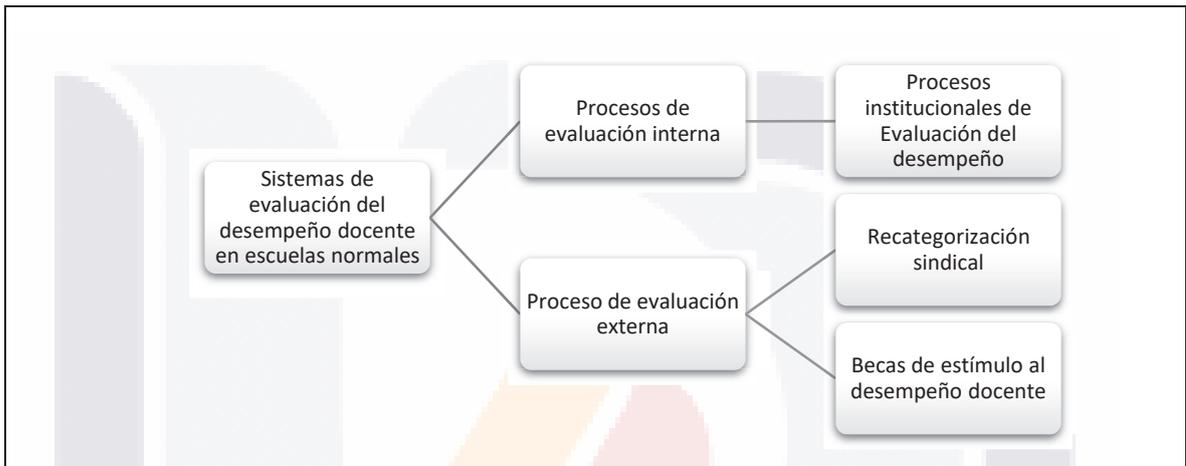
- Identificar los diferentes sistemas de evaluación del desempeño docente que se implementan en escuelas normales públicas del país.
- Describir y analizar los principales rasgos de los diversos sistemas de evaluación del desempeño docente en particular en lo que respecta a su propósito, estructura y funcionamiento.

De acuerdo con la información obtenida, 45 de las escuelas normales que respondieron a la encuesta dijeron contar con un sistema de evaluación del desempeño docente; los 11 restantes respondieron en forma negativa, además, solo 19 escuelas mencionaron participar en algún sistema externo (becas de estímulo al desempeño docente y recategorización sindical). Estos datos llaman la atención debido a que, la indagación realizada en el marco de este estudio para la elaboración de los apartados de antecedentes y marco contextual, deja ver que existen otros sistemas, además de los mencionados por las 19 escuelas referidas, que evalúan la función docente mediante instrumentos dirigidos a estudiantes, como lo es la evaluación para obtener el perfil deseable PROMEP; otros más cuyo objetivo central no es la evaluación de los docentes, pero incluyen un cuestionario para valorar dicha función, como el proceso implementado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y el del Sistema de Gestión de Calidad (SGC) en las escuelas normales. Resulta entonces desconcertante que 11 escuelas digan no aplicar ningún sistema de evaluación del desempeño de sus docentes y que, en el caso de los externos, solo refieran dos variantes.

Lo que permiten afirmar los datos disponibles es que, en las normales públicas participantes se implementan dos tipos de sistemas de evaluación del desempeño docente, como se muestra en la figura 6.

Figura 6

Sistemas de evaluación del desempeño docente aplicados en escuelas normales



Nota. Elaboración propia

Por un lado los *sistemas de evaluación interna*, desarrollados por algunas escuelas normales públicas, ya sea por iniciativa propia o como requerimiento de la autoridad estatal. Por otro, los *sistemas de evaluación externa*, considerados de alto impacto por tener asociada la obtención de estímulos económicos; estos se aplican en algunas entidades federativas a nivel local, mientras que otros son de alcance federal, como el programa de recategorización sindical y la beca de estímulo al desempeño docente.

En adelante, los resultados se enfocan de evaluación identificados atendiendo al objetivo específico de “describir y analizar los principales rasgos de los diversos sistemas de evaluación del desempeño docente en particular a lo que respecta a su propósito, estructura y funcionamiento”, se presentan en primer lugar y de forma más amplia (dado que se dispuso de más información sobre ellos) los sistemas internos de evaluación del desempeño docente. La información que se

presenta fue obtenida de las fases 2 y 3 del presente estudio, en las cuales participaron formadores de alguna de las 56 normales que respondieron a la cédula de la fase 1; 9 de ellos con la responsabilidad de aplicar el sistema de evaluación; en total, participaron 15 formadores de formadores.

5.3. Los sistemas internos de evaluación del desempeño profesional de los formadores

5.3.1 Fundamentos y documentos base.

A continuación, se presenta la caracterización de los sistemas internos, se señalan cuáles fueron los inicios y motivaciones para implementar el proceso, así como los documentos que existen para fundamentarlo o señalar el procedimiento a seguir.

Se pudo identificar que la necesidad de evaluar el desempeño docente surgió en un primero momento como parte de exigencias institucionales para la rendición de cuentas en el marco de procesos de evaluación externa como los implementados por los CIEES o la Norma ISO 9000, ISO-9001-2015; aunado a ello, la autoridad federal emitía convocatorias para recategorización en las cuales se solicitaba una evaluación hecha por el estudiante acerca del desempeño del maestro que se postulaba:

En el año 2004, la escuela normal implementó un proceso de evaluación atendiendo a un requerimiento institucional más que a una necesidad para el mejoramiento de la práctica docente de los formadores (DG).

Hasta el año 2009, la evaluación al desempeño docente se consideró como parte de la planeación estratégica (DG).

El proceso obedece más a tener evidencias de tipo administrativo para atender particularmente las evaluaciones externas (DC).

En los comentarios expresados los docentes identificaron el origen por exigencias administrativas externas, y no por iniciativa de las propias instituciones,

sin embargo, coincidieron en mencionar que los procesos intentaban dar elementos para la mejora de la práctica docente.

(Surge por la) necesidad que me parece que es mucho muy importante de conocer desde el punto de vista de los estudiantes la calidad en el servicio del trabajo docente con el objetivo de generar procesos de mejora (DL).

(Se aplica a partir de la) necesidad de conocer precisamente el desempeño de los docentes y pues con el fin también de acompañarlos sobre todo en las áreas de oportunidad que se detectan, entonces hasta ahorita se ha dirigido esta evaluación docente hacia recoger las impresiones, lo que los estudiantes opinan sobre el desempeño de los profesores (DI).

Como se puede apreciar en los testimonios citados, el origen de los sistemas guarda relación con fines administrativos, si bien se advierten también, propósitos de mejora del trabajo docente, es además patente, que este proceso se realizaba desde la mirada del estudiante.

Respecto a si cuentan con un documento base, que contenga fundamentos para el sistema de evaluación, ocho informantes comentaron que en su escuela no cuentan con algún documento base que regule o describa el proceso de evaluación docente que se aplica. Cinco de ello señalaron tener un procedimiento registrado en su SGC, que establece los pasos que se deben seguir para efectos de las auditorias de evaluaciones externas. Y solo dos instituciones reportaron tener algunos elementos teóricos y prácticos que podrían ser de utilidad para elaborar un documento base, es decir, sin tener propiamente un marco de fundamentación. Se mencionó que se ha trabajado en un perfil del formador de docentes para, con base en éste, generar los instrumentos para evaluar a los docentes de la institución además de realizar revisiones regulares y ajustes necesarios a los instrumentos a partir de las necesidades de los planes de estudio o los requerimientos institucionales. En palabras de los informantes:

En relación con el perfil del formador de docentes: se inició su construcción por parte de los responsables de las tres licenciaturas, mediante la revisión de los Planes de Estudio 1997, 1999 2004, la lectura de varios autores,

entrevistas a los responsables de las áreas sustantivas. Con dicha información, se construyó una propuesta (DG).

Actualmente se cuenta con un programa de desarrollo profesional docente, donde se presenta un perfil del formador de docentes (basado en PRODEP) en él se presentan las dimensiones e indicadores a valorar en el desempeño (DG).

En los anteriores comentarios, se habla sobre un perfil del formador; uno basado en los programas de estudio y “varios autores” (no se señaló cómo estaba conformado o estructurado), y otro en el perfil PRODEP; que como se señaló en el apartado contextual, abarca diversas actividades como la investigación, difusión, docencia, etc. Aunque hubiera sido deseable, desafortunadamente no se logró el acceso a los perfiles señalados por los informantes.

Otros formadores señalaron que:

No existía realmente (documento base) hasta para que la Escuela Normal se sometió a evaluaciones externas por parte de los CIEES y la norma ISO 9000-2008, ahí se vio la necesidad de que se tendría que formalizar incluso todo un procedimiento. Existe una justificación muy elemental, no existe propiamente una formulación teórica que respalde esto (DL).

El documento normativo que surge a partir del sistema de gestión de calidad, se estableció un procedimiento operativo que lleva la institución; en él se especifica el alcance, los participantes y pasos a seguir (DI).

Se tiene un instrumento lo que otorgó la autoridad estatal y es replicado en las otras 5 escuelas del estado, es lo que se tiene (DNL).

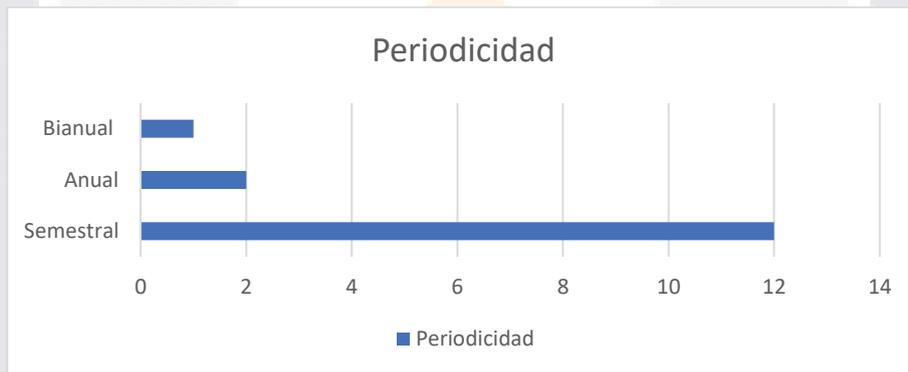
Puede identificarse, que al igual que cuando surgieron los procedimientos de evaluación del desempeño la motivación fue fundamentalmente administrativa, los documentos que existían también eran de ese tipo, de hecho, estaban ubicados en áreas administrativas de la institución, en las cuales se insertaban los procesos de Gestión de Calidad, y evaluaciones externas como CIEES.

5.3.2 El proceso

En este epígrafe se concentran los resultados relacionados con las características del proceso implementado por las instituciones participantes en el estudio. Se identificó que el sistema interno aplicado en las instituciones tenía una periodicidad semestral en la mayoría de las escuelas, en 2 de ellas es anual y solamente en una institución se realiza de manera bianual, como se muestra en la figura 8:

Figura 7

Periodicidad de implementación de los sistemas internos



Nota. Elaboración propia

En cuanto al tiempo de implementación; en 10 escuelas tienen más de 3 años, las restantes tienen de uno a dos años. El proceso a seguir para la evaluación del desempeño en algunas escuelas normales participantes coincidía en integrar los siguientes elementos:

- a) Se realiza un cronograma en conjunto con los coordinadores y el responsable de evaluación, para acordar las fechas y horarios en que los grupos evaluarán a sus docentes.
- b) Se hace una difusión en redes sociales y mediante carteles de las fechas de evaluación.

- c) Se generan las carpetas en Classroom para que cada grupo entre y evalúe a sus formadores.
- d) Se sistematiza la información y se concentran los resultados en una hoja de Excel.
- e) Se vacían los resultados en un formato para entregar a cada docente, se incluyen solo los promedios por categoría y los comentarios textuales de los estudiantes.
- f) Se entregan los formatos de resultados a cada docente y se firma una hoja como evidencia.
- g) Se realiza un informe general y con información estadística para las autoridades educativas y los docentes, el cual se da a conocer en reunión plenaria (DG).

En otra institución (DL):

- a) Se emite una convocatoria por Secretaría Académica donde se solicita al área de investigación y a los coordinadores que inicie el trabajo de evaluación, se hace una revisión de los instrumentos, que bueno, no se hacen cambios porque es formalizado por la DGESPE, y pues es el que se aplica.
- b) Luego la autorización del instrumento.
- c) La planificación una vez que se autoriza la encuesta, se crea la plataforma, se organiza el cronograma para la aplicación con apoyo del área de investigación y los coordinadores.
- d) La etapa de evaluación, se hace un comunicado a los docentes sobre la aplicación de la evaluación, los coordinadores de licenciatura les informan a los estudiantes a través del representante del grupo.
- e) Se concluye con la autorización y socialización del informe y el titular del área de investigación presenta a los docentes los resultados en una reunión plenaria.

En una tercera institución (DI):

- a) Se solicita a la Secretaría Académica la autorización para realizar el proceso y se solicita la base de datos (datos de los docentes y cursos que imparten)

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- b) Se carga la información a la plataforma de FORMS, se sube el instrumento con los ajustes necesarios.
 - c) Se acuerda la fecha con la Secretaría Académica y encargados de docencia para evaluar y se avisa a docentes y alumnos el día y hora de la aplicación.
 - d) Se procede a un análisis de resultados, por licenciatura, en general y por cada docente.
 - e) Se les manda la información a los docentes del resultado obtenido.

Se identifican coincidencias, por ejemplo, se partía de una convocatoria y difusión de las fechas de la evaluación, se acordaba con los coordinadores de los programas la fecha de aplicación y horarios para que cada grupo evaluara a sus formadores, se hacía una aplicación ya automatizada mediante programas como Classroom o plataformas institucionales, se sistematizaba la información y se entregaban informes a generales a las autoridades como el director y el secretario académico, y en reunión plenaria con formadores se daban a conocer datos estadísticos de los resultados.

En un caso no se entregaban los resultados a los docentes, a menos que éstos lo solicitaran para efectos de alguna convocatoria de recategorización o simplemente conocer a detalle su evaluación. En otro caso, se entregaban los resultados a todos los docentes a través del correo institucional en un formato que iba firmado por el responsable del proceso de evaluación. En todos los casos se entregaban comentarios textuales que emitían los estudiantes; los informantes señalaban lo siguiente:

Manteniendo el anonimato en todo momento; los comentarios fueron entregados al docente, tal y como los alumnos los habían escrito. La entrega de resultados comenzó a realizarse en el mismo formato, organizado por categorías (DG)

Los maestros no reciben su evaluación individualmente o sea a menos de que lo pidan a menos de que ellos soliciten (DL)

Todos los informantes coincidieron en que una vez que se entregaba el resultado, rara vez se generaban acciones de retroalimentación o formación para los docentes. Entonces, resultaba solo un dato que el formador obtenía y la responsabilidad de tomarlo para mejorar su desempeño, era completamente personal. Coinciden, además, en que los directivos no suelen involucrarse; sí conoce el proceso y ocasionalmente le dan seguimiento, pero pocos toman en cuenta los resultados para efectos de asignar clases a los profesores de la escuela.

La responsabilidad de la implementación y seguimiento del proceso en 10 instituciones recaía exclusivamente en un docente destinado a dicha función (en muchos casos siendo rotado cada semestre). En 5 instituciones había más de una persona coordinando el sistema de evaluación.

Relacionado con lo anterior, se señaló que el tiempo que tenía cada encargado para atender el proceso de evaluación era limitado, y se sumaba a otras de las actividades en las que participaban dentro de la institución como docencia, investigación o difusión. Por ello, comentaban, lleva mucho tiempo procesar la información y entregarla a cada docente. Si bien señalaron utilizar algún software que les permitían agilizar la sistematización de datos, algunos no contaban con la capacitación para el manejo de otras herramientas que faciliten dicha tarea.

5.3.3 Instrumentos utilizados

A continuación, se describe la información obtenida respecto a los instrumentos que utilizan las instituciones en sus sistemas internos para valorar el desempeño de sus formadores. Se identificó que los instrumentos utilizados inicialmente en cada escuela normal fueron tomados de otras instituciones de educación superior, de la autoridad federal como lo es la Dirección General de Profesionales de la Educación (DGESPE); posteriormente han sido ajustados por los encargados del proceso, pocos casos aplicaban el mismo instrumento sin modificaciones, en palabras de los informantes:

Los instrumentos fueron creados por un experto, y actualmente, son basados en las características del perfil sugerido por PRODEP, el cual, a veces rebasa las posibilidades de los docentes normalistas. Resulta necesario generar un fundamento acorde a las características actuales de los docentes de la escuela normal, que apoye a la mejora de su perfil profesional (DG).

Se resalta la mención que se hace al PRODEP; tanto para diseñar un perfil como para crear los instrumentos para su sistema de evaluación. Es necesario recordar que este programa integra no solo actividades relacionadas con la docencia, además contempla la investigación, la tutoría y la vinculación, actividades que se exigen a los formadores de tiempo completo, los cuales solo corresponden al 38.4%, en el ciclo 2015-2016 (Medrano et al, 2017). El 39% es personal por horas, que no desarrollan todas las actividades mencionadas.

Otros informantes señalan respecto a los instrumentos utilizados:

En el 2008, a partir del proceso de reflexión colectivo entre algunos docentes de la escuela normal, se advirtió la necesidad de que las asignaturas fueran evaluadas de manera diferente, dada su naturaleza, su nivel de especificidad y su papel en la formación de los nuevos profesores; por ello, se realizó una tercera versión del instrumento (DMe).

El instrumento se redactó desde el área de investigación...(después) la institución decidió utilizar el instrumento que proporcionaron en SEP, o para la recategorización...se decidió que ese instrumento se aplicaría institucionalmente” (DL).

(El instrumento) está basado en el análisis que hacen de los programas de estudio, por ejemplo, ahorita los últimos ajustes que se han realizado tienen que ver con la parte estrategias didácticas donde se propusieron las estrategias didácticas que precisamente sugieren los mismos programas (DI).

Se generó todo un equipo de trabajo para diseñar el instrumento de base, antes de cada evaluación se revisan los cuestionarios y si es necesario se hacen algunos ajustes (DM).

En algunos casos se reportó que revisan y reelaboran con regularidad los instrumentos utilizados y los informantes mencionan que observan una mejora en

la consolidación del proceso. Ahora bien, en la mayoría, el ajuste y reformulación de los instrumentos lo hacen los encargados del proceso de evaluación; en pocos casos se reportó el trabajo colegiado para la construcción o mejora de los instrumentos empleados.

En dos instituciones se reportó que en un principio el instrumento era aplicado de manera física, contestado a lápiz por los estudiantes, posteriormente se implementó a través de plataformas virtuales, como lo hace la mayoría de escuelas normales. El cambio en la modalidad de aplicación no ha supuesto ninguna modificación en el informante al que se recurre para la evaluación de los profesores: el estudiante.

A partir de 2017 empezamos a aplicar esta encuesta que se hace anualmente y se aplica a los estudiantes, es un cuestionario que ya se ya tenía prediseñado, lo envió la autoridad estatal (DNL).

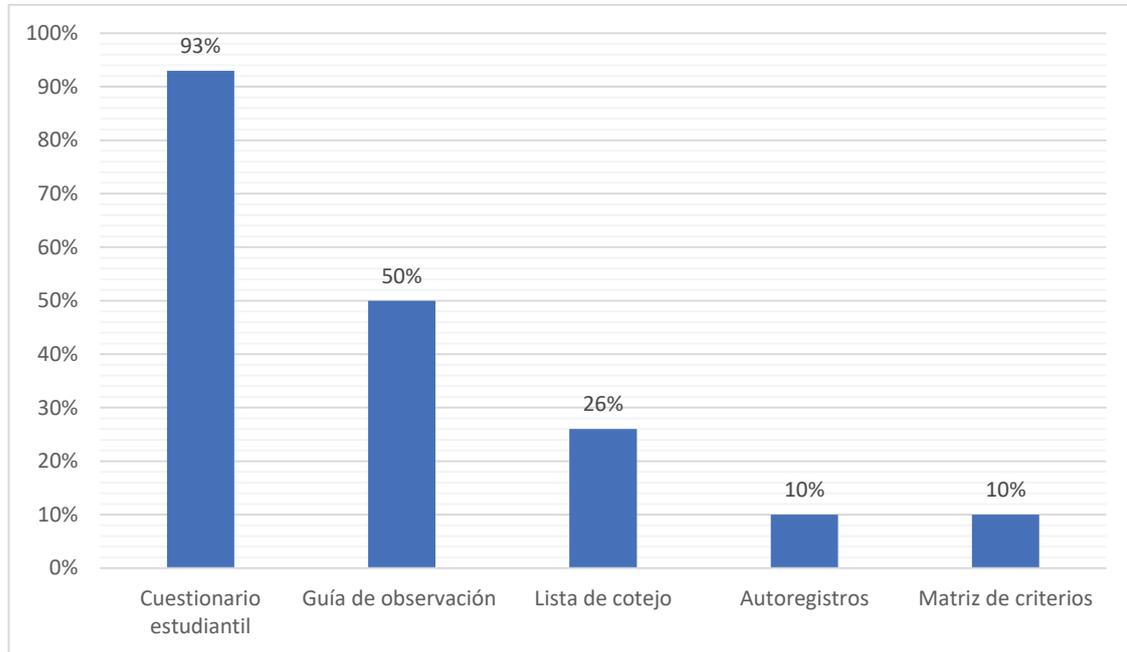
Se aplica solo un cuestionario al estudiante, con 24 indicadores (DSL).

En todo el estado se aplica el mismo instrumento dirigido al estudiante (NL).

A partir de los resultados obtenidos se puede afirmar que en casi todas las escuelas normales analizadas se utilizaba el cuestionario dirigido a los estudiantes como principal estrategia de evaluación del desempeño de sus profesores; pocas integraban otros de manera complementaria. La figura 9 muestra los principales instrumentos utilizados por las instituciones para evaluar el desempeño de sus docentes.

Figura 8

Instrumentos para evaluar el desempeño en las escuelas normales



Nota. Elaboración propia.

Además de los señalados en la figura 9, otros instrumentos que también se utilizaban, pero en menor proporción son:

- Guía de observación llenada por el director (DAm)
- Rúbricas de observación (DT)
- Matriz de criterios docentes para la planificación (DA)
- Visitas al aula, durante pandemia fue entrar al aula virtual y un autoregistro que debería cuadrar con lo que se registró en la visita (DC)
- Un registro etnográfico de la práctica del docente y una lista de cotejo para la planeación (DZ)
- Lista de cotejo para verificar la planeación (DNL)

5.3.4 Dimensiones contempladas en los instrumentos dirigidos al estudiante

La mayoría de los informantes compartió información relacionada con los instrumentos, dimensiones o indicadores contemplados en la evaluación dentro de su institución; otros, por cuestiones de confidencialidad, optaron por no compartir esta información.

Una de las instituciones reportó que las categorías que toman en cuenta se han modificado de acuerdo a planes de estudio o necesidades institucionales:

Tabla 14

Dimensiones para valorar el desempeño docente en una escuela normal

2004	2006	2009	2019
<p>El cuestionario realizado consideraba las siguientes categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica ▪ Proceso y Método de Evaluación ▪ Interacción Maestro – Alumno ▪ Aspectos Administrativos 	<p>Aplicación de planes y programas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de tiempo en el aula ▪ Proceso y evaluación ▪ Clima del aula ▪ Aspectos administrativos. 	<p>Las categorías de los instrumentos fueron las mismas que en la versión 2, excepto por la categoría de Jornadas de Observación y Práctica (para octavo semestre y las materias de práctica docente) y para el instrumento de 7° semestre las categorías fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Seminario de Análisis de Trabajo Docente ▪ Trabajo Docente ▪ Elaboración de Documento Recepcional ▪ Actitudes ▪ Evaluación 	<p>Dominio de la asignatura y desempeño (tipo de actividades, asesoría y acompañamiento, impulso al perfil de egreso)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visitas de observación ▪ Actitudes ▪ Evaluación

		▪ Sumativa Opinión Global.	
--	--	---	--

Nota: Datos recabados en entrevista DG

Como puede verse en la tabla 14, algunas llamadas “dimensiones” aluden más a espacio curriculares, resulta muy amplio y puede dar lugar a la subjetividad.

El instrumento de otra institución se dividía en 6 categorías:

- Planeación
- Aprovechamiento de los alumnos
- Evaluación
- Responsabilidad docente
- Confianza y respeto
- Uso de recursos didácticos (DL).

En una institución (DT) aplicaban lo que ellos denominan “entrevista a los alumnos”, que incluye 7 preguntas, en la cuales se les pedía contestar de acuerdo con su percepción y agregaban los criterios de *adecuado*, *suficiente* e *innadecuado*, además de pedirle al estudiante que argumentara su respuesta. Los aspectos que tomaban en cuenta son los siguientes:

- Organización durante la sesión
- Estrategias docentes
- Ambiente de aprendizaje
- Conocimientos del docente

En otra institución contemplaban los siguientes aspectos:

- Planeación y organización de la clase (evaluada mediante una lista de cotejo)
- Si el docente revisó la planeación con el grupo

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Las actividades realizadas se apegaron al plan de trabajo
 - Si se comunicó a los estudiantes de algún cambio en el plan de trabajo
 - Si Empleó de manera efectiva el tiempo para el logro de los propósitos del curso
 - Estrategias didácticas
 - Reflexión promovida por el docente
 - Evaluación del proceso de aprendizaje
 - Integración del plan de trabajo (DI)

Una institución planteaba a los estudiantes 13 cuestionamientos con respuestas basadas en diferentes niveles de desempeño, pidiéndoles valorar los siguientes aspectos:

- *Calidad* del profesor en cada curso
- Organización del curso
- Conocimientos del docente y eficacia para establecer relaciones entre temas del curso.
- Desarrollo del curso (valoran lo adecuado de la “velocidad” con que se dieron los temas)
- Desarrollo del pensamiento crítico y la participación durante la clase.
- Motivación del docente
- Disposición del docente en horas fuera de clase.
- Evaluación de los aprendizajes (DNL)

Algunos informantes compartieron ejemplos de instrumentos aplicados por sus instituciones, los formatos fueron modificados para efectos de integración en el texto, el contenido se mantuvo intacto.

En una escuela utilizaban un registro de observación dirigido al estudiante, aplicado durante la pandemia por COVID-19:

Tabla 15

Ejemplo de registro de observación dirigido al estudiante

EL DOCENTE TRABAJA EN FUNCIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DE CURSO SI () NO ()	NO. DE SESIÓN
DESCRIBIR LO QUE OBSERVAS EN LA CLASE VIRTUAL (QUE HACE EL DOCENTE Y LOS ESTUDIANTES)	
INICIO: DESARROLLO: CIERRE: PRODUCTO:	

Nota. El instrumento fue proporcionado por una de las instituciones participantes en el estudio.

Como puede verse, preguntaban al estudiante si el docente trabajaba en función de la planificación de curso, lo cual implicaría que se haya presentado previamente al alumno, además le pedían “describir lo que observas”, “qué hace el docente y los estudiantes”, no se proporcionaban indicadores objetivos que guiaran la mirada del estudiante, para evitar información confusa o que aportara poco a la valoración de la práctica del docente.

Como complemento del anterior, la misma institución aplicaba un autorregistro, en el que se pedía al docente lo siguiente:

Tabla 16

Ejemplo de un autorregistro

ASPECTOS A OBSERVAR	DESCRIPCIÓN ¿QUÉ Y CÓMO LO HACE?
INICIO ¿Cómo inició la sesión?	
DESARROLLO Estrategias didácticas: Formas de organizar el grupo. Creación de ambientes de aprendizaje. Recursos utilizados. Habilidades, competencias y conocimientos trabajados Otros....	

<p>CIERRE Evidencia del trabajo realizado (mapa conceptual, mental, cuadro sinóptico, apuntes, etc.) De qué manera aplica la evaluación formativa.</p>	
<p>SESIONES VITUALES Cómo ha sido la organización de las mismas, dificultades a las que te has enfrentado, que ajustes o modificaciones a lo planeado haz tenido que realizar.</p>	

Nota. El instrumento fue proporcionado por una de las instituciones participantes en el estudio.

Se resalta en el autorregistro presentado en la tabla 16, que los “indicadores” que se le proporcionaban al docente sobre los aspectos en que debía focalizar su observación, no estaban contemplados en el registro del estudiante, prese a tratarse de la misma institución.

Otro formato, considerado por otra institución como cuestionario dirigido al estudiantes es el siguiente:

Tabla 17

Ejemplo de cuestionario dirigido al estudiante

ASPECTOS	Adecuado	Suficiente	Inadecuado	ARGUMENTA LA RESPUESTA
¿Qué te pareció la organización del docente en el desarrollo de la sesión?				
¿Cuál es tu opinión de las estrategias de aprendizaje que se utilizaron?				
¿Cómo sentiste el ambiente de aprendizaje de la sesión virtual?				
¿Crees que lo analizado sea útil para tu formación?				
¿De qué manera se lograron realizar las actividades planeadas para la sesión?				
¿Crees que el docente preparó y tiene conocimiento sobre la temática?				
¿Qué competencias desarrollaste en la sesión?				

Nota. El instrumento fue proporcionado por una de las instituciones participantes en el estudio.

Cabe resaltar, en la formulación de los ítems de este instrumento, que se apelaba a la subjetividad de los estudiantes a través de términos como “qué te pareció” “cuál es tu opinión” “cómo sentiste” “crees”, además de pedirles que señalaran si consideraban que esos aspectos eran “adecuados”, “suficientes” o “inadecuados” y argumentar su respuesta. Como se puede apreciar, no se presenta información descriptiva de los aspectos contenidos en los ítems que pudiese asegurar un marco de referencia común; de esta forma, cabe presumir que la información arrojada por ese instrumento sea diversa y con poca capacidad de aporte a la mejora de la práctica pedagógica del docente.

Otro instrumento dirigido también a los estudiantes, aplicado por otra institución, con formato de escala Likert de frecuencia en la ocurrencia de cada aspecto considerado, es el siguiente:

Tabla 18

Ejemplo de instrumento dirigido al estudiante

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Regularmente	Casi siempre	Siempre

Rasgos a evaluar
Dominio de la asignatura y desempeño
Al inicio del semestre presentó al grupo los propósitos y contenidos de la asignatura, explicándolos con claridad y precisión.
Durante el desarrollo de la asignatura promovió que todo el grupo leyera y reflexionara todas las lecturas propuestas en el programa.
Al abordar los contenidos del programa dominó el tema y dirigió el análisis de las lecturas, hizo recapitulaciones periódicas y las articuló entre sí.
Incorporó actividades de aprendizaje (tareas, reportes, ensayos, escritos, análisis y entrevistas) para la comprensión de los temas.
Aclaró las dudas que surgieron en el desarrollo del curso usando diversas estrategias: ejemplos, analogías, con el fin de ampliar el tema.
El desarrollo de la asignatura te permitió comprender la historia, organización y funcionamiento del sistema de educación mexicano.
Asesoró a los alumnos cuando lo solicitaron y/o cuando el grupo presentó alguna dificultad en el aprendizaje.
Abordó la asignatura de manera que te permitió avanzar, de manera significativa, en el logro del perfil de egreso.
Jornadas de observación y práctica docente
Orientó la preparación de las jornadas de observación y práctica (guía de observación, entrevistas).
Durante las jornadas de observación y práctica tú o alguno de tus compañeros recibió la visita del profesor al menos una sesión o una actividad y/o tomó notas y/o te hizo algún comentario.
Durante el análisis de la jornada de observación y práctica el profesor te orientó para relacionar los contenidos de la materia con tu experiencia docente.

Actitudes
Presentó una actitud abierta al diálogo, se mostró respetuoso y dispuesto a colaborar con los alumnos.
Estableció comunicación respetuosa con los alumnos: en la revisión de tareas, en la asignación de calificaciones y/o en la aclaración de dudas.
Generó un ambiente de confianza, seguridad y armonía dentro del salón de clase.
Trató por igual a los alumnos.
Utiliza el tiempo en clase responsablemente.
Evaluación
Desde el inicio del semestre dio a conocer los criterios de evaluación con oportunidad, claridad y precisión y los respetó al evaluar.
Consideró los criterios de evaluación propuestos en el programa.
Retroalimentó con oportunidad los trabajos, reportes, y/o diario de observación y práctica.
Propició el análisis colectivo para que los alumnos reflexionaran sobre su proceso de aprendizaje.
Dio a conocer las calificaciones en tiempo y forma.

Nota. El instrumento fue proporcionado por una de las instituciones participantes en el estudio.

El instrumento presentado en la tabla anterior, presentaba, como se puede apreciar, una mayor cantidad de “rasgos” a evaluar, divididos en cuatro categorías, es patente un mayor desarrollo y detalle en lo que se le pedía al estudiante, sin embargo había aspectos como “utiliza el tiempo en clase responsablemente” que podían arrojar información subjetiva de su parte.

Entre las dimensiones consideradas en los instrumentos, las más recurrentes eran: planeación y organización del curso, uso del tiempo, evaluación, estrategias de enseñanza utilizadas, motivación, ambientes de aprendizaje, conocimientos del docente y aspectos administrativos (como la entrega en tiempo y forma de la planeación y asistencia a las clases), solo en una institución se identificó que se contemplaba como rasgo a evaluar, lo relacionado con las jornadas de práctica, aspecto central en las escuelas normales.

Algunos de los cuestionamientos en otros instrumentos fueron: *¿Qué te pareció la organización del docente en la sesión? ¿Qué tan organizado fue el curso? ¿Cuál es tu opinión de las estrategias de aprendizaje utilizadas? ¿Cómo sentiste el ambiente de aprendizaje? ¿Cómo calificarías la calidad del profesor del curso? ¿Qué tan adecuada fue la velocidad con la que se dieron los temas? ¿Qué tan motivador fue el maestro?* Estas preguntas suponen un alto grado de

interpretación que debe hacer el estudiante, lo que probablemente provoque respuestas muy heterogéneas en su significado.

A partir del análisis de instrumentos a los que se tuvo acceso se identificó que los indicadores resultaban insuficientes, subjetivos y redundantes para valorar lo que implica la práctica pedagógica, además de no dar al estudiante un referente de lo que se espera del formador, ni una guía para responder a los instrumentos.

5.3.5 Uso de resultados; retos y beneficios.

En este apartado se presenta lo relacionado con el uso que dan las instituciones participantes a los resultados de la aplicación de los instrumentos para evaluar el desempeño docente, así como los retos y beneficios que los informantes identificaban en el proceso interno de evaluación en sus escuelas normales.

Los informantes coincidieron en señalar que los resultados se entregaban semestralmente al docente. Se resaltó en las entrevistas que no había una exigencia expresa por parte de las autoridades institucionales para reportar evidencias que demostraran una mejora, es decir, el docente de manera autónoma y por iniciativa propia era quien debía decidir cómo utilizar los resultados para mejorar su propia práctica.

En las normales participantes, se entregaba un informe general de los resultados, estadísticas generales, a partir de ello, en un caso se otorgaba una constancia a los docentes con promedio más alto (por programa) y se agendaba una reunión con los docentes con promedio más bajo para invitarles a mejorar su desempeño; en otro caso, solo se llamaba si era necesario, a los docentes con bajo promedio, en palabras de los informantes:

La propia Secretaría Académica, la dirección llama a un profesor ya sea porque sus resultados son excelentes y lo quieren felicitar personalmente o si hay algún resultado pues que sale muy bajo, pues también llamarlos para dialogar (DL).

En lo particular, cada docente recibe un informe de los resultados, en general, se destaca al docente mejor evaluado de cada una de las licenciaturas, con un reconocimiento firmado por el directivo (DI).

Se entrega el resultado al docente, antes es revisado por los directivos y los coordinadores (DSL).

Los primeros en recibir son los subdirectores académicos, ellos revisan los datos y la información, a partir de ahí tomamos decisiones en cuanto a cambios de profesores, se actúa con base en evidencia (DNL).

Se les llama a los maestros al área de seguimiento y evaluación para entregar resultados con ellos, la encargada hace una especie de retroalimentación sobre lo que los estudiantes dicen, el maestro hace un autoanálisis de lo que está recibiendo (DA)

Al final tenemos un documento de liberación de la planificación este se le hace entrega al docente una vez que cumplió con todos los requisitos que el procedimiento nos pide (DZ).

En el último testimonio, se refiere a que, en esa institución, solicitan al docente una serie de requisitos meramente administrativos, y el documento de liberación de planificación es la evidencia de la entrega de éstos. Se resalta, como ya se ha dicho, la finalidad enfocada al aspecto administrativo, más que a lo pedagógico.

En ninguna institución se aplican medidas de alto impacto, ningún docente con resultados negativos en la evaluación es retirado de su cargo, o afectado en su salario, solo un informante comentó que toman decisiones relacionadas con cambio de profesores. En general, el sistema interno se aplica solo para identificar cómo perciben los estudiantes el desempeño de sus docentes, y en el marco, como ya se ha dicho de la implementación del SGC.

Retos

En este apartado, existen coincidencias entre lo señalado por los informantes, los retos que ellos identifican son los siguientes:

Para poder ser escuelas de calidad, seguimos trabajando, es un reto muy grande, porque tenemos esa misión de formar excelentes maestros, requerimos estar en constante mejora como formadores (DC)

Para los informantes resultaba importante atender las áreas de oportunidad identificadas en la evaluación, para mejorar su práctica y por ende el servicio otorgado por sus escuelas normales. Se identificó que la mayoría aceptaba la responsabilidad que tienen como formadores.

Otro reto tiene que ver con el apoyo que se pueden dar entre sí las escuelas normales para impulsar mejores procesos de evaluación docente:

Nos falta en las normales, se han hecho esfuerzos por ese intercambio entre escuelas (DS).

Compartir con otras escuelas, que siguen de manera sistemática el proceso de evaluación, sería muy rico, en nuestro estado vivimos situaciones muy sui generis, situaciones complejas que limitan las posibilidades de evaluación (DM).

Los informantes, en el grupo focal, señalaron estar interesados en compartir entre ellos información que les permitiera seguir avanzando en la mejora de los procesos que se implementan en sus instituciones; coincidieron en señalar que era complicado establecer lazos académicos con las escuelas normales de sus estados, específicamente en el tema de la evaluación del desempeño, lo que permite identificar la resistencia y escozor que aún causa dicho tema.

Varios informantes coincidieron en que un reto muy importante es darles seguimiento a los procesos:

Un reto para mi en la escuela es poder llevar la evaluación de manera sistemática más allá de los procesos de mejora académica (DM).
(Es necesario) designar más personal para darle seguimiento al proceso y poder lograr una retroalimentación (DAm).

Entre los retos ha sido no tener un responsable fijo, con las horas necesarias para dedicarle tiempo al programa en tanto seguimiento y fortalecimiento (DI).

A veces es imposible que en nuestra área entreguemos a tiempo, es mucho trabajo (DZ).

Se termina haciendo un seguimiento cuantitativo, entregamos datos duros, se pierde la esencia de la parte académica (DY).

Ya se había señalado en el subapartado relativo al proceso de la evaluación, que el encargado no cuenta con tiempo suficiente, y debe atender la evaluación de toda la planta docente, en pocos casos hay más de tres personas a cargo. Pareciera que el proceso de evaluación no era una prioridad para las escuelas normales, toda vez que no designaban los recursos humanos y materiales, así como las condiciones necesarias para realizar dicha actividad con efectividad.

Sumado a lo anterior, mencionaron que no se favorece en sus escuelas una cultura de evaluación:

(Es necesario) seguir trabajando con los docentes para que tengan apertura, para que reciban esa evaluación de los estudiantes con otra óptica, como oportunidad de mejorar (DA).

Nos falta mucho camino para que el maestro no se sienta vigilado, supervisado, a muchos no les gusta, otros lo hacen con gusto (DM).

Tratar de convencer a los docentes de que sí sirve para la mejora de los procesos académicos de la institución (DL).

Los docentes no quieren participar porque se sienten vigilados (DAe).

Debemos estar mandando recordatorios, es un reto la aplicación (DI).

Hay maestros que literalmente dicen “no confío en el proceso”, entonces eso es complicado (DZ).

Lo mejor que podemos hacer es decirle (al estudiante) que también nos dejamos observar, si no, ¿cómo vamos a consolidar la cultura de evaluación? para ellos dejarse observar es una exigencia (DNI).

Para favorecer dicha cultura de evaluación, los informantes señalan que es necesario involucrar al docente durante el proceso, al construir los instrumentos, darlos a conocer:

Yo desconozco, qué hay tras bambalinas, sé que las jóvenes tienen un espacio, hay indicadores, pero nada más (DG).

Es necesario involucrar a los docentes en el proceso de evaluación, en la construcción de instrumentos, sugerencias al proceso, etc. (DM).

Cabe señalar que los formadores valoran el esfuerzo que hacen sus escuelas normales para implementar la evaluación; sin embargo, reconocen el desconocimiento que tienen respecto a los diversos componentes del sistema de evaluación, esto es, lo que hay detrás del instrumento, de la entrega de resultados, del proceso en general.

Para avanzar en una dirección de mejora respecto a este punto, coinciden en decir que el liderazgo del director es fundamental para guiar a la institución en la mejora de los procesos de evaluación:

Tendría que haber un cambio de estructura institucional, desde el liderazgo que ejerce el directivo, y luego ir bajando, a partir de las funciones que ejerce cada docente que conforman la institución (DG)

Un reto del que se profundizará en el apartado siguiente, es que el proceso que en ese momento tenían no muestra incidencia en la práctica:

Muchas veces se queda en la obtención de datos duros, estadísticas, o los comentarios de los estudiantes hacia el docente, hasta ahí llega el procedimiento, no es suficiente (DGg).

Tendremos que ampliar esa mirada hacia otros actores de la institución que puedan aportar información importante sobre el desempeño de los propios profesores, es algo que está en discusión (DI).

Nada más con la participación de los estudiantes, de manera muy cuantitativa, no hay un análisis o la explicación de por qué emiten esos puntajes, habría que meter más elementos cualitativos (DL).

Finalmente, en los casos se reportó una alta participación de los estudiantes, un 95%, contestaban al instrumento de evaluación. Se resaltó que excepto en el semestre enero- julio 2020, por la situación de la pandemia, bajó la participación, debido a que los estudiantes estando desde casa, no atendieron la petición de responder a la evaluación:

Se le envió el link al correo electrónico, se les recordó mediante los coordinadores de los programas, pero bajó a un 50% la participación (DL).

Beneficios.

Si bien, los informantes coincidieron en la dificultad de llevar a cabo la evaluación del desempeño, por la renuencia de los docentes, la desconfianza en los resultados debido a la subjetividad que en algunos casos puede haber por situaciones personales de los estudiantes con los docentes, por las implicaciones emocionales, se reconoce que evaluar el desempeño ha permitido contar con evidencias de la mejora en el desempeño de algunos docentes, analizando históricamente el comportamiento de los resultados (DL), además de justificar las necesidades de formación de los docentes de la institución (DG).

En un caso, se reportó que se había avanzado en el proceso de evaluar el desempeño, ya que además de la evaluación realizada por los estudiantes se

piloteaba la autoevaluación y la evaluación espejo. En la primera los docentes reflexionaban acerca de su práctica docente, mientras que en la evaluación espejo, los docentes respondían al mismo instrumento aplicado a sus alumnos con la consigna de que se realizara a partir de la perspectiva de ser justamente alumno.

En dos escuelas normales se había piloteado la evaluación entre pares, la cual consiste en observar la clase de un colega, por espacio de una hora al menos, teniendo de apoyo una rejilla de observación con algunos indicadores que se sugerían, posteriormente habría un espacio de retroalimentación y finalmente la entrega de un informe. En una de ellas seguía vigente y en otra se dejó de hacer por renuencia y problemas de carácter personal entre los docentes.

Coincidieron en que un beneficio es mirar la evaluación en el sentido de mejora, y ver que poco a poco más docentes se interesan en conocer los resultados de su evaluación al final del semestre o del periodo en el que se les evalúa.

5.3.6 La visión de los formadores y la incidencia de la evaluación en su práctica pedagógica.

El apartado siguiente está relacionado con el objetivo específico que pretende “analizar las percepciones de los formadores de las escuelas normales acerca de la incidencia de los procesos de evaluación de desempeño en su práctica pedagógica”. Se presentan los comentarios expresados por los informantes, organizados a partir de las categorías identificadas en el análisis de los datos.

En relación con la categoría “sentir ante la evaluación”, los formadores coincidieron en tener una visión positiva del proceso de evaluación, sin embargo, aceptan que en un inicio, se sentían temerosos incómodos y hasta molestos por los resultados que recibían. Al respecto expresaron:

Cuando iniciamos el proceso, como que era incómodo que tuvieran que estar evaluando...y soy sincera, al principio me incomodaba, me molestaba cuando entraban a supervisar una clase (DC).

Al principio cuesta mucho trabajo, porque estamos acostumbrados a hacer un trabajo muy individualista...es una de las grandes dificultades que tenemos, difícilmente aceptas que alguien más dé un punto de vista (DA).

(El proceso de evaluación) es sumamente importante para mí... independientemente de los comentarios, ya sean positivos o negativos, me permite situar donde voy caminando pedagógicamente (DG).

El proceso de evaluación es un proceso de mucha calidad y trabajo por los compañeros que están en ese momento evaluando, todos nos esmeramos, ponemos de nuestra parte para ver cómo estamos...no obstante una relación de esta naturaleza genera muchos conflictos (DM).

Coinciden en que ha tomado tiempo lograr una perspectiva positiva del proceso, al inicio hay resistencia, pero al identificar lo valioso de la información arrojada por el proceso, la actitud fue mejorando:

En lugar de que me enojara, la perspectiva que tengo es que te arroja datos importantes, ahora ya no pasa eso porque yo he ido mejorando, entonces es esa parte que en su momento fue negativo pues ahora es positivo, veo desde otro punto de vista (DC).

Lo ideal es que fuera de manera autónoma, de manera que uno dijera que es necesario, que lo hiciera de manera voluntaria (DM).

En las escuelas normales de los informantes, el instrumento principal era el que respondían los estudiantes, los testimonios coincidían en señalar que los comentarios que emitían los alumnos eran importantes para identificar cómo ven a los formadores en su práctica dentro del aula:

Algunos docentes pueden decir que tuvieron problemas con ellos (los estudiantes) y de seguro me evaluó alguien que no me quiso, pero en términos generales yo creo que sí ha servido para modificar, mejorar, es un elemento, pero no el único (DA).

Me sirvió muchísimo, me ha servido mucho que los muchachos me digan dónde sienten que fallo, dónde me faltaría, qué recomendaciones me hacen, creo que a todos los maestros nos sirve (DM).

Es importante ver nuestro trabajo desde los ojos de los estudiantes y a partir de ahí reflexionar sobre nuestro propio desempeño, buscar la manera de mejorar siempre (DA).

Este instrumento que responden los estudiantes es valorado por los formadores entrevistados, consideraban que cumplía de manera general con el objetivo de otorgar información valiosa para los formadores:

El instrumento que se está aplicando exclusivamente, está completo, porque evalúa el trabajo docente desde diferentes aspectos desde lo metodológico, didáctico, desde la situación del aula, desde la relación maestro-estudiante, desde diferentes puntos de vista (DA).

Los instrumentos cumplen bastante bien para lo que fueron creados, considero que están bien, usar el mismo instrumento nos dio buenos resultados del año pasado, se vuelve a usar y ya, no pasa nada (DM).

Sin embargo, otras percepciones aluden a la interpretación variada de lo que se pide evaluar; y si además, los instrumentos utilizados son imprecisos o con indicadores poco acotados, la subjetividad puede ser muy alta.

La evaluación de los alumnos, en ocasiones puede ser muy subjetiva, debido a la relación que establecen con el docente, y no es tan real (DG).

Aquí lo importante también son los ejercicios que se hacen con los estudiantes para que hagan esta actividad de una manera objetiva, tratar de ser cuidadosos con ellos de inculcarles también la importancia de estos resultados y que traten de ser objetivos al momento de valorar a sus docentes (DA).

En la categoría “modificaciones sugeridas”, los informantes coincidieron en que un único instrumento desde la perspectiva del estudiante es insuficiente para

valorar el desempeño de los formadores en las escuelas normales, al respecto comentaron:

Es necesario tanto del estudiante (la evaluación) como pues a lo mejor de conocimiento...sí nos hace falta (DC).

Es un formato generalizado que aplica para preparatorias carreras y no puede ser igual porque nosotros como normales tenemos otro panorama como planes de estudio diferentes (DC).

El documento que me llega es muy favorable, desafortunadamente no ha habido posibilidad de tener otro tipo de acercamiento en la evaluación, como el trabajo de pares, que también evalúa y retroalimenta nuestra labor docente (DG).

Nos quedamos cortos, siempre es importante tener diferentes evidencias para triangular la información, es importante su opinión, su punto de vista, pero también es importante por ejemplo ver tu trabajo desde lo administrativo, desde la planeación, hacer un análisis más cuidadoso de lo que es el desempeño de los maestros en el grupo (DA).

Los informantes abordan en la categoría “instrumento único” que resulta insuficiente y es necesario integrar otros instrumentos y otros participantes, lo cual coincide con los datos arrojados acerca del tipo de instrumento utilizado en las escuelas normales, pues la mayoría aplica el cuestionario dirigido a estudiantes. Se pudo identificar que las percepciones respecto a los instrumentos son diferentes en algunos informantes.

Comentaron acerca de otros procesos que alguna vez se implementaron o se implementaban con otro objetivo o menor sistematicidad e impacto, entre ellos:

Donde he participado, es en la autoevaluación y se me hace sumamente importante, también esos procesos son interesantes, permiten la reflexión, dan oportunidad de identificar nuestras áreas de oportunidad (DG).

Procesos particulares que se hacen en situaciones especiales como cuando hay una plaza que se desocupa, se hace una cadena, un proceso de

evaluación donde se evalúa al mejor maestro y a quien le toca, se establecen criterios y se dictamina (DM).

Si alguien quiere ganar más, concursa para otra plaza o algunas horas, se hace un examen y quien pase, les dan esas horas (DC)

En algún momento como propuesta de evaluación, nos grabamos, luego se discutía en Academia, cómo nos veíamos, qué había pasado, pero ya después no lo hicimos (DM).

En los comentarios, los informantes hablan indistintamente de evaluaciones internas y de evaluaciones externas relacionadas con la asignación de plazas y la recategorización, que como se señaló en apartados anteriores, están centrados en aspectos más administrativos y menos en valorar la práctica pedagógica del formador.

En cuanto al impacto en la práctica, coinciden en expresar que los resultados de la evaluación permiten identificar sus áreas de oportunidad, pero es el formador quien tiene la responsabilidad de analizar y reflexionar para realizar los ajustes necesarios y mejorar su práctica docente. Al respecto afirman:

Los comentarios me dan oportunidad de replantear procesos, buscar estrategias y ponerme a estudiar, para replantear ...es trabajo de cada docente debido en razón de la percepción que tenga, definitivamente va a repercutir en aquellas que realmente tengan conciencia académica, si no hay ese compromiso pues definitivamente no (DG)

Tuve que decir...a ver, ¿qué es lo que ellos están esperando?, ¿qué es lo que tengo que hacer? Tenía que corregir; entonces los estudiantes sí nos dan posibilidades de mejorar en nuestra práctica, las respuestas que nos dan, no ayudan (DM).

Los informantes coinciden en señalar algunos elementos que influyen para que haya una mejora en la práctica, como lo son el contexto de la escuela normal y el tipo de plaza que tienen los docentes (tiempo completo, por horas o medio tiempo):

Los maestros se sienten inamovibles, somos inamovibles, no hay nada que nos venga y nos diga: “pues se van”, no se puede, estamos realmente, somos afortunados, porque tenemos trabajo estable (DM).

Como dice la maestra, hay muchas cuestiones que la propia comodidad por decirlo de alguna manera, tener una plaza que ya es inamovible y que nadie te puede quitar, hace (que) muchas situaciones se mantengan estáticas y hasta de alguna manera podemos mencionarlo como zona de confort (DM).

El no tener maestros de tiempo completo es complicado para algunas actividades, la mayoría de nuestros maestros trabajan por hora y tienen su certeza laboral en educación básica, entonces muchos de nuestros docentes trabajan en educación básica (DA).

En cuanto al contexto, comentaron que tiene mucho que ver el ser una escuela normal federal o estatal, la zona del país en la que se ubiquen, años de fundación y el clima laboral:

El contexto que tiene la institución no es adecuado, hay situaciones a nivel institucional, nuestra actitud, no permite que haya un trabajo rico, por ejemplo, entre pares (DG).

Nuestras bases son de gobierno del estado, y no es igual que las federales, entonces esto permite que la escuela en su proceso de selección y permanencia del personal, puedan incluirse algunas cuestiones que tengan que ver con esto (evaluación del desempeño) (DA).

Mi escuela es federal, con 106 años, yo estoy a punto de jubilarme y hay maestros que fueron mis maestros, entonces hay docentes con N cantidad de años que son inamovibles, así no se puede (DM).

Los informantes cuyas instituciones eran más antiguas, señalaban aspectos relacionados con la inamovilidad o renuencia de los docentes a participar en los procesos de evaluación, docentes que en su mayoría tienen más de 20 años de experiencia y muchos están próximos a su jubilación.

Otros, señalaron que los aspectos personales entre compañeros afectaban el trabajo académico, no existía una actitud y ambiente propicios para implementar

los procesos de evaluación. Una informante comentó que quizá un estímulo económico podría ser un aliciente para que algunos formadores mejoren su práctica:

Maestros que cumplen, que llevan todo en regla, se hace acreedor a un estímulo, al mes o bimestre, en algún momento, se les daba \$500 y eso la verdad ayudaba muchísimo porque el maestro decía, en qué estoy fallando que no me he ganado el premio (DC).

Se discutía entre los participantes que algo muy importante y de lo que carecen muchas normales, es contar con un área de seguimiento a la evaluación, ya que se aplica el instrumento, se entregan resultados, pero no pasa nada más allá de ello, solo una institución participante tiene un departamento que aborda esta actividad:

Una de las fortalezas más grandes de nuestra escuela es que existe un área de seguimiento y evaluación y que tiene ya muchos años funcionando con la misma persona a cargo, entonces, le da mucha continuidad a los procesos y certeza a la comunidad estudiantil en cuanto a irlos concientizando de la importancia de estos procesos (DA).

Los directores deberían de darle continuidad a los procesos, aunque haya cambio, ahí yo veo una dificultad, en la mayoría de las normales, no se mantienen una continuidad y no hay cambios en la práctica docente... (DM).

Los informantes identificaron algunos aspectos que pueden implementarse para que haya una incidencia real en la práctica:

Considero que es un proceso de evaluación ya obsoleto, a lo mejor se tuvieran que hacer algunas modificaciones por la cuestión, por ejemplo, de la pandemia, no podemos aplicar todo lo que marca el formato, se deben hacer ajustes (DC).

Es un proceso bastante complejo, pero creo que no se debería dejar hasta el final, o sea, no una evaluación al final del semestre, si no también durante el proceso...hay necesidad de triangular el resultado (DG).

Me gustaría agregar que fuera no una evaluación de procesos de estímulo o basificación, debemos hacerlo de manera más sistemática y permanente, revisar los instrumentos, mirarlos de otra manera para la mejora pedagógica (DM).

En la escuela el instrumento que se venía evaluando, sufrió modificaciones ante la pandemia, y ahora con el regreso híbrido que tenemos, pues necesariamente hay que hacer adaptaciones (DA).

Sus señalamientos estaban centrados en la necesidad de modificar y replantear la evaluación a partir del trabajo en línea derivado de la pandemia por COVID-19, que obligó a las escuelas normales a ajustarse a un trabajo completamente virtual, y pocas alcanzaron a modificar sus instrumentos para ser aplicados en las condiciones de ese momento.

Además, coincidieron en opinar que el proceso de evaluación necesitaría implementarse de manera permanente y no solo al final de cada semestre o ciclo escolar.

5.4 Los sistemas externos de evaluación

En este epígrafe se presentan los resultados con relación a los sistemas externos de evaluación en los que participan algunas escuelas normales contempladas en el estudio. Es importante hacer énfasis en que la limitada información obtenida no permite obtener una mirada objetiva de dichos sistemas, sin embargo, pueden aportar en alguna medida al conocimiento sobre el tema.

Para obtener la información, se entrevistó a un subdirector de la SEP en una entidad federativa, además de la información obtenida en entrevistas con los responsables del proceso interno de evaluación en las normales participantes y la indagación informal con colegas formadores; de esta manera, se pudo identificar lo siguiente:

En los estados del sur- sureste del país como Campeche, Chiapas, Yucatán cuentan con un programa vigente, de origen estatal llamado Beca al desempeño docente, una convocatoria por ciclo escolar cuyo objetivo es obtener un beneficio económico dividido en 4 bonos anuales; se evalúa el desempeño basado en las actividades señaladas por el perfil PRODEP, los formadores son evaluados por su directivo y 5 alumnos, al final obtienen un puntaje de entre 1 al 6 como máximo, dependiendo de los criterios de cada estado.

En el norte del país, específicamente en Sonora, cuentan con un sistema estatal para valorar el desempeño docente de las 7 normales públicas del estado, el proceso está a cargo del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON), la Subdirección de Acreditación y Procesos Académicos adscrita a la Dirección de Calidad, en la cual una persona es encargada de sistematizar toda la información derivada de este proceso.

Este sistema surgió en el estado a partir de la fusión de dos dependencias (Instituto de Formación Docente y el Centro Regional de Investigación Educativa), en el año de 2019-2020 se retomó y homogeneizó el proceso de evaluación del desempeño docente en las normales públicas del estado de Sonora. Este sistema estaba basado en el modelo de la Universidad abierta de Cataluña.

“Creamos un sistema estatal donde los alumnos contestan la encuesta de sus docentes. Al director o subdirector académico de la normal o UPN se le da informe por licenciatura por escuela normal y por maestro con base en los indicadores de esta prueba. (E1F2).

El sistema estatal implementado se constituye por los componentes que se observan en la tabla 19:

Tabla 19

Componentes y dimensiones del sistema de evaluación de una entidad

Componente	Dimensiones	Instrumento
Evaluación de los alumnos	Orientaciones para el aprendizaje (evaluación y planeación) Dosificación de contenidos Claridad de los mensajes Motivación Respeto (Convivencia)	Encuesta
Evaluación del jefe inmediato	Trabajo en equipo Resolución de problemas Competencias comunicativas	Encuesta
Autoevaluación del maestro	Orientaciones para el aprendizaje (evaluación y planeación) Dosificación de contenidos Claridad de los mensajes Motivación Respeto (Convivencia)	Encuesta

Nota: Elaboración propia

Como puede verse en la tabla 19, las dimensiones que se contemplan pueden resultar muy amplias, sin embargo, no se tuvo acceso a los instrumentos, para poder analizar si los indicadores se acotan para efectos de precisión y claridad en lo que esperan evaluar.

De manera semestral se analizan para identificar coincidencias entre la percepción del docente y la de los estudiantes. En esta implementación del sistema estatal se han identificado las siguientes tendencias:

- El maestro normalista siempre se percibe como un buen docente.
- El estudiante suele evaluar positivamente a sus docentes.
- El proceso puede tomarse como un ejercicio fiscalizador, para ello se debe inculcar la cultura de evaluación.
- No hay un perfil de base para la construcción de los instrumentos.

Al respecto de este último aspecto el subdirector entrevistado comenta:

De hecho, ese es uno de los grandes problemas de las normales, a nivel nacional, hace poco nosotros estuvimos en un proceso para la asignación de plazas de los maestros de inglés; entonces a nosotros nos tocó involucrarnos en el proceso de selección y yo precisamente hacía la misma pregunta que tú: cuál era el perfil para evaluar, hablamos a la DGESEPE y sí nos dijeron que no hay (E1F2).

Las normales del estado no tienen mucha injerencia en el proceso, ya que:

La tarea recae más en el subdirector académico que es el que digamos lleva toda la parte de fortalecimiento académico; entonces, ellos son encargados con quienes nos reunimos para que expliquen a los maestros, la normal nada más nos ayuda a recordar a todos los muchachos que hay que evaluar a los maestros, pero todo eso está en un sistema que nosotros hicimos (E1FF2)

Como resultado de la evaluación, se entregan informes estatales en una reunión con todos los directivos de las normales, se presenta un ranking de los promedios más altos y bajos de las normales.

Además de ese sistema estatal, en el estado participan en la evaluación por CIEES en el cual se valora la planta académica, se entrevista a los alumnos. Los maestros de tiempo completo participan en el perfil deseable PRODEP, es participación voluntaria y se renueva cada cierto tiempo.

INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS. Contrastando estructuras y percepciones

Se interpretan y discuten los resultados del trabajo partiendo de la respuesta que se da a la pregunta general de investigación, relativa a la manera en que se relacionan los sistemas de evaluación con las percepciones de los formadores acerca de la incidencia sobre su práctica pedagógica.

Es necesario resaltar que se tuvo limitado acceso y poca participación de las escuelas normales, por lo que los resultados no pueden generalizarse; sin embargo, permiten aportar al conocimiento de las tendencias que se presentan en esas instituciones en cuanto a evaluación del desempeño de los formadores. La poca participación y nula respuesta de algunas escuelas, junto con las tradiciones propias de las escuelas normales, permiten conjeturar que el tema de la evaluación es sensible y causa escozor en las instituciones.

A la luz de los resultados y dando respuesta a la pregunta ¿cuáles son los sistemas de evaluación del desempeño profesional docente que se implementan en las escuelas normales públicas del país?, se puede decir que en las escuelas normales públicas participantes en este estudio se implementan dos tipos de sistemas, externos e internos. De los primeros, por la poca participación y mínima información obtenida no es posible dar datos certeros respecto a su estructura; sin embargo, es posible reconocer que tienen un objetivo más administrativo y con miras de obtener estímulos al desempeño o un mejor nivel salarial, y en general, es la autoridad federal o estatal quien se encarga de su organización e implementación.

Respecto a los sistemas internos, se puede afirmar que sí se realizan ejercicios al interior de las instituciones, pero son escasos, y evalúan prioritariamente elementos centrados en cuestiones administrativas (la normalidad

mínima, entrega del formato de planeación, asistencia, etc.). Aún queda trabajo para lograr evaluar realmente la práctica pedagógica de los formadores. Al igual que los sistemas externos, se parte de una propuesta de la autoridad federal o estatal; después las instituciones se apropian de los instrumentos, haciendo modificaciones a partir de las necesidades temporales y sociales que se presentan.

En respuesta a ¿cuál es el propósito, la estructura y funcionamiento de los sistemas de evaluación del desempeño en normales públicas de México?, la estructura y funcionamiento de los sistemas internos de evaluación tienen como común denominador que el objetivo inicial de la evaluación del desempeño en el 90% de las normales fue por exigencia de evaluar sus programas, certificarse o por requerimiento de la autoridad estatal. En muchos casos este proceso se inserta en áreas administrativas de la institución; forma parte de otro tipo de evaluaciones como las certificaciones del Sistema de Gestión de calidad (SGC), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), cuyo objetivo es evaluar y acreditar programas académicos, o bien, programas ligados al aumento de salario a través de mejores claves de trabajo. En pocos casos se realiza con el objetivo exclusivo o fundamental de mejorar las prácticas pedagógicas.

A lo anterior, se suma que los informantes, los formadores de docentes, hablaban indistintamente de los sistemas externos e internos, lo cual lleva a inferir que las mismas instituciones no tienen claridad en cuanto a los objetivos a perseguir con sus sistemas de evaluación. La posible confusión, o falta de distinción entre evaluaciones dirigidas a mejorar la práctica y las relacionadas con calificar al docente, clasificarlo o darle algún reconocimiento salarial, los lleva a tener la necesidad de ser bien evaluados, predominando el temor y que la evaluación pase a convertirse en un ritual burocrático (Ravela, 2006).

Se reconoció que el instrumento recurrentemente utilizado para evaluar el desempeño es el cuestionario dirigido a estudiantes; en algunos estudios realizados en escuelas normales como los de Arias de Vega & Carmen, 2016; Arzate-Ortiz et

al., 2016; Cachón & Mena, 2009; Mijangos & Cisneros 2007 en Maldonado, 2013; Morales & Allende, 2015; Noriega et al., 2018, se identificó el uso de este mismo instrumento para valorar el desempeño docente. Además, en el diagnóstico elaborado por Rueda Beltrán et al. (2003), respecto a la evaluación en las universidades, encontraron que también se privilegia la visión del estudiante en los ejercicios evaluativos. Los formadores entrevistados reconocen que dicho instrumento no puede ser la única evidencia del desempeño dentro del aula; es necesario integrar otras, para triangular y obtener un resultado más completo que apoye en la mejora de su práctica.

En la misma línea, y como se ha señalado en el apartado conceptual de este estudio, en la escuela normal se sientan las bases del conocimiento pedagógico, fundamental para enseñar al futuro docente cómo organizar su práctica a partir de los procesos de desarrollo de sus alumnos, es relevante entonces, valorar en el formador su práctica pedagógica a partir de: los conocimientos de contenido, de contexto y pedagógico (Shulman, 2005), las relaciones maestro-alumno, además de implementar una autoevaluación que permita al docente analizar y proponer acciones de mejora, para lograr un desempeño eficaz, es decir, lograr que sus estudiantes alcancen los aprendizajes establecidos en planes y programas (Achilli, 1986; Díaz, 2006; Martínez Rizo, 2012:2016). En el apartado conceptual se identificó la diversidad de conceptos respecto a un docente eficaz, lo cual remite a la complejidad de evaluar la tarea del formador.

Lo anterior refuerza el planteamiento respecto a que resulta limitado el uso de un solo instrumento; si bien, se identifican fortalezas en su utilización para valorar la práctica, diversos autores (Arbesú & Beltrán, 2003; Barba & Zorrilla, 1993; Martínez Rizo, 2016) coinciden en que deberán incluirse más instrumentos como el portafolio de evidencias, una guía de observación, entre otros, para complementar la evaluación del desempeño. Entre la gran diversidad de instrumentos factibles de aplicar para valorar el desempeño, algunos fueron señalados en el apartado conceptual de este estudio.

De acuerdo con el instrumento elegido y el objetivo de éste, es necesario además integrar otras miradas, además de la del estudiante, tal es el caso de la autoridad inmediata (coordinadores, jefes de docencia, secretarios académicos) colegas (formadores de la misma institución o externos). Es preciso señalar que los participantes necesitan conocer el sentido y el uso que se le dará a los resultados del proceso evaluativo, lo que se espera de ellos y algunas condiciones éticas.

Respecto a los indicadores utilizados en los instrumentos se identificó que resultaban insuficientes, subjetivos y redundantes para valorar la práctica pedagógica, aspecto en el que se enfocó el presente estudio. Lo anterior resulta relevante ya que es necesario contemplar la claridad de las preguntas, la extensión del documento, garantizar que el estudiante conozca sobre aquello que se le pregunta, evitando la subjetividad en las preguntas, para obtener información de calidad (Martínez Rizo et al., 2012).

Se encontró que no hay un referente, es decir un documento base que fundamente y oriente el proceso evaluativo en la escuela normal, lo cual es coincidente con los planteamientos de los estudios realizados por Montoya (2013), Morales y Allende 2015, Arias de Vega y Olmos Gómez 2016 y Pérez Garza 2021, al afirmar que no existen mecanismos oficiales o modelos para evaluar la práctica de los formadores de formadores.

Además, se identificó que no hay una descripción de lo que se entiende por un buen docente, ni se le explica al estudiante el significado de los indicadores incluidos en los instrumentos utilizados en los sistemas internos, lo cual es fundamental para lograr un buen sistema de evaluación del desempeño docente. En palabras de Danielson, todos en el sistema deben poseer una comprensión compartida de esta definición, tener un lenguaje común para describir la práctica (2010).

Al contrastar de qué manera se relacionan los sistemas de evaluación con las percepciones de los formadores acerca de la incidencia sobre su práctica, pudimos identificar que los formadores valoran los esfuerzos que hacen sus instituciones para implementar el proceso de evaluación, reconocen que llevan años intentando mejorar y abonar a una cultura de evaluación. Sin embargo, desconocen qué hay detrás del instrumento que se utiliza o de la entrega de resultados; expresan la necesidad de que sean tomados más en cuenta en la construcción, reestructura e implementación del procedimiento, consideran que hace falta lograr que realmente haya un impacto en su práctica, aceptan que son ellos quienes al final deciden si toman esos resultados para buscar una mejora, o simplemente archivarlos con los resultados de años anteriores.

Lo anterior se relaciona con lo señalado por Rueda Beltrán et al. (2003), en el diagnóstico sobre la docencia en las universidades; identificaron que hay una escasa participación de docentes en la construcción de los instrumentos, además de que el encargado no está capacitado en materia de evaluación y no hay un seguimiento de resultados, lo cual también fue señalado por los informantes de este estudio.

Los informantes (todos con más de quince años de servicio) perciben que la antigüedad y el tipo de plaza en la escuela normal son elementos que influyen en la actitud ante la evaluación y el uso de los resultados para mejorar; el docente con más años de servicio suele tener una etapa de adaptación y entra en una llamada “zona de confort” en la que se complica innovar o aceptar cambios importantes dentro de su práctica, sumado al hecho de que los formadores son difícilmente removidos de su cargo, por el respaldo del sindicato.

Lo anterior se relaciona con las etapas de la vida profesional; los docentes jóvenes están más dispuestos, mientras que los docentes con más de 20 años de servicio empiezan a tener más responsabilidades e intentan buscar un equilibrio; docentes con más de 30 años de servicio, ya están cansados y próximos a su

jubilación, su motivación disminuye (Martínez Rizo 2021, Darling Hammond & W. Mclaughlin, 2003; Day et al., en Vaillant, 2008).

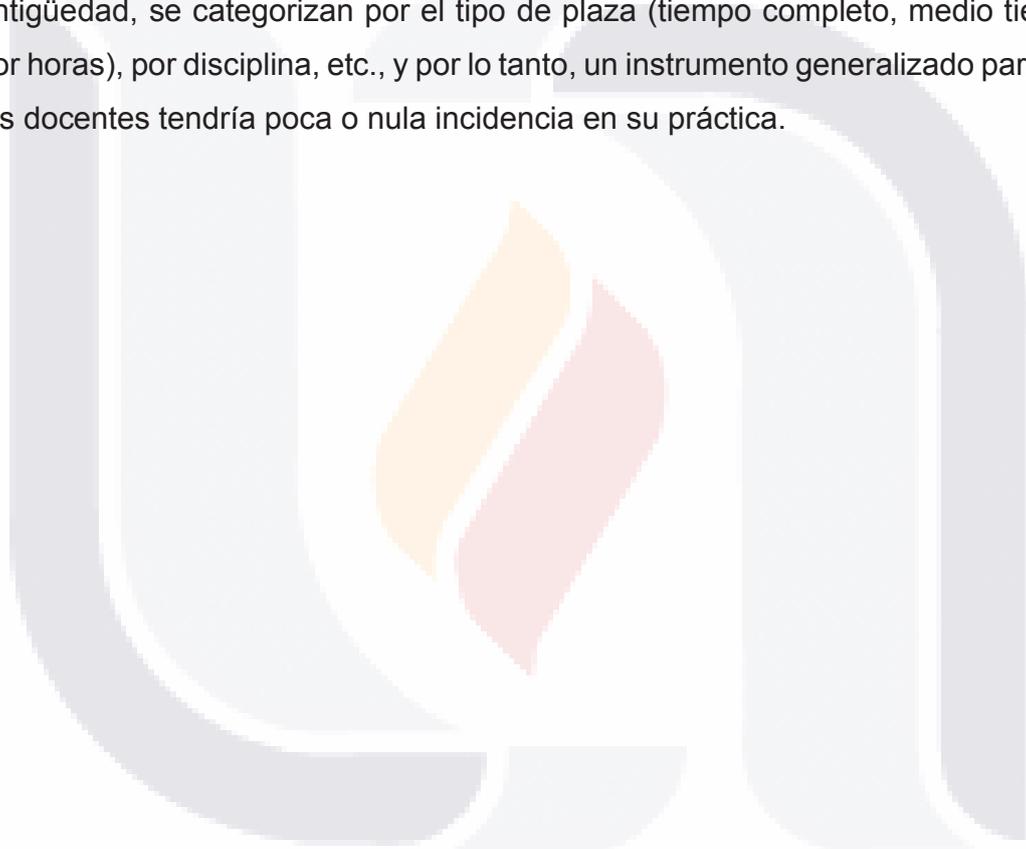
En los sistemas internos, el papel del directivo y el liderazgo en su institución se identifican como elementos fundamentales para que las escuelas se involucren en un verdadero proceso de mejora institucional. Además, los informantes señalaron que el papel del encargado del proceso de evaluación interna resulta clave para dar seguimiento y mejorar los dispositivos que se implementan en ese contexto. Sin embargo, se reconoce a partir de lo presentado en este estudio, que la complejidad de los sistemas internos de evaluación rebasa a las instituciones; es necesario que exista una intervención de las autoridades nacionales o estatales para el diseño, implementación y seguimiento del proceso de evaluación del desempeño docente en las escuelas normales.

A partir de las percepciones de los docentes y de lo que expresaron los responsables del sistema de evaluación interno, podemos afirmar que los ejercicios evaluativos en las escuelas necesitan lograr mayor sistematicidad y seguimiento para cumplir con los propósitos de mejora que se asocian a la evaluación del desempeño docente (Ibarrola, 2019; Martínez Rizo, 2016; Hammond en Martínez Rizo et al., 2012). Para lograr la mejora de las prácticas pedagógicas, es necesario implementar sesiones de reflexión, orientación y de retroalimentación, los cuales son conceptos claves para una estrategia de evaluación formativa (Ravela et al, 2017. Entre las situaciones que afectan el logro de dicho objetivo, se encuentran la inercia, la falta de desarrollo y seguimiento en los procesos de evaluación, el uso limitado de los resultados, entre otros ya señalados.

Además, se identifica que los sistemas implementados no cuentan con la visión integral y holística que propone la OCDE (2009), para la construcción de un sistema de evaluación; entre cuyos rasgos se encuentran, tener claridad en cuanto a aspectos como: ¿qué evaluar?, ¿cómo? ¿para qué? ¿con quién; tomar en cuenta los factores sociales, como son: el entorno político, el sistema escolar, el

procedimiento, el uso de la retroalimentación y resultados. Los elementos anteriores, deberán verse de manera holística y no de manera aislada.

Aunado a lo anterior, Darling Hammond considera que un sistema completo de evaluación debe contemplar las diferentes etapas de la vida profesional del docente; para licencia inicial, para licencia profesional, y para certificación avanzada. Lo anterior, se suma a la diversidad de formadores; que, además de la antigüedad, se categorizan por el tipo de plaza (tiempo completo, medio tiempo o por horas), por disciplina, etc., y por lo tanto, un instrumento generalizado para todos los docentes tendría poca o nula incidencia en su práctica.



CONCLUSIONES

En el presente capítulo se presentan elementos concluyentes a partir de los resultados, el análisis y su interpretación, además de las limitaciones del estudio y algunas recomendaciones para las instituciones, para tomadores de decisiones, así como para futuros estudios relacionados.

Como se reconoció desde el inicio de este trabajo, los formadores de docentes son los encargados de formar a las futuras generaciones de ciudadanos. El reto resulta de gran envergadura, es por ello que se busca la mejora en la calidad de la enseñanza en las normales; una de las estrategias posibles es justamente la evaluación del desempeño de sus docentes.

Se ha identificado que la formación de maestros es una preocupación añeja en los sistemas educativos; el proceso histórico de las normales ante la profesionalización ha sido largo y lleno de matices, sin embargo, la constante en todo ello han sido las múltiples reformas y políticas públicas que se han formulado a lo largo del tiempo, sin lograr un impacto significativo en la transformación de las prácticas dentro de las instituciones normalistas; esto es, la calidad de la educación en las normales no mejora significativamente pese a las reformas que se han implementado (Barba & Zorrilla, 1993; Martínez Rizo, 2006). En cuanto a los sistemas internos de evaluación, a pesar de su bajo impacto, en este trabajo se identificaron avances; algunas instituciones se han ocupado en implementar, probar y mejorar procesos para obtener evidencias de la calidad de la enseñanza que imparten los formadores.

Se puede afirmar que las escuelas normales participantes valoran y reconocen la importancia de que la evaluación de sus formadores tenga un impacto en su práctica pedagógica, sin embargo, no cuentan con suficientes elementos para lograr este propósito (instrumentos insuficientes, indicadores subjetivos y

redundantes, falta de seguimiento etc.). Se identificó una confusión entre la evaluación de aspectos administrativos; la normalidad mínima, entrega del formato de planeación, asistencia, etc., y la evaluación *per se* de las prácticas docentes, con miras a la mejora. El estudio arroja que la mayoría de los sistemas implementados en las escuelas normales mezclan ambos aspectos y realmente no hay un impacto en la práctica de sus docentes.

Se identifica que la docencia está surcada por una red burocrática que aleja al maestro de la práctica pedagógica, la cual queda supeditada al cumplimiento en tiempo y forma de todas las actividades que el sistema educativo exige a los formadores, es entonces, que el tiempo destinado a la pedagogía se va restando. No sobra recordar que el docente debe ajustarse a una estructura institucional en la que depende de las decisiones que jerárquicamente corresponden al directivo, y/o coordinadores escolares, y que en ocasiones se limita la oportunidad de actuación del formador.

En los sistemas internos, el papel del directivo y el liderazgo en su institución se identifican por los informantes como elementos fundamentales para que las escuelas se involucren en un verdadero proceso de mejora institucional. En el presente estudio no se alcanzó a identificar la percepción directiva en torno a los ejercicios evaluativos dentro de su institución.

Se identifican muchos retos en la evaluación del desempeño profesional en las normales, entre otros: contar con un diagnóstico a nivel nacional que permita determinar la situación real de las escuelas normales del país para proponer un sistema de evaluación que incluya propósitos, instrumentos y procesos acordes a las necesidades de dichas instituciones; el cual, deberá ser adecuado en cada una a partir de sus características particulares. De igual forma, en cada sistema interno resulta necesario incluir a los formadores en el proceso, dar a conocer los indicadores y estrategias a implementar para lograr una cultura de evaluación en las escuelas normales.

Por último, se puede decir que la resistencia y negativa de las escuelas normales a participar en este estudio con un tema de alto voltaje como lo es la evaluación del desempeño docente es un indicativo de que hay camino que aún falta recorrer para lograr una cultura de evaluación para la mejora de las prácticas docentes, y por ende elevar la calidad de la educación en México. Ya que sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación (Valdés, 2000; Bolívar, 2008; Churches, 2009).

Limitaciones

Es preciso señalar las limitaciones del estudio; la principal deriva de que el trabajo de campo se desarrolló durante la pandemia por COVID 19, lo que complicó establecer comunicación con las instituciones que se encontraban laborando de manera virtual. Para ello, se solicitó a la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio una base de datos de las escuelas normales públicas, con correos electrónicos, nombre del directivo y teléfonos, sin embargo, muchos datos debieron actualizarse, lo cual llevó mucho tiempo.

Una segunda limitación es la falta de representatividad estadística de la muestra debido a la negativa y renuencia de la mayoría de las instituciones a participar como informantes. Si bien, como se ha señalado reiteradamente, los datos no son generalizables, sí aportan a la línea de investigación acerca de la evaluación del desempeño profesional en las escuelas normales, del cual, como se mencionó en el apartado de antecedentes, se ha estudiado poco y no hay mucha bibliografía.

Por lo anterior, valdría la pena continuar el tema del presente estudio en proyectos relacionados a cargo de otros docentes, directivos, formadores o tomadores de decisiones, que involucre más investigadores y destinar tiempo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

suficiente para indagar en la gran diversidad de escuelas normales que existe en el país, sin acotar el estudio a cierto tipo de instituciones.

Recomendaciones

Las sugerencias versan en dos sentidos; por un lado, a nivel macro; el presente estudio puede aportar elementos teóricos y metodológicos para proponer, como ya se ha señalado reiteradamente, un modelo de evaluación del desempeño en las escuelas normales que impacte en la práctica pedagógica, a partir de una propuesta (similar a la emitida en 2004 por la SEP), que permita establecer pautas básicas comunes para desarrollar el proceso de evaluación, y proporcione a las instituciones libertad para adecuarlo conforme a los requerimientos y contextos que correspondan. Además, las experiencias, modelos y propuestas que se han desarrollado en centros de educación básica y en universidades dejan ver que hay un conjunto de dimensiones y elementos que podrían retomarse para la construcción de dicho modelo en las normales, a la luz del alcance acotado e insuficiente para guiar adecuadamente el proceso de evaluación, de los sistemas que se desarrollan actualmente y de los que se ha dado cuenta en esta investigación.

A nivel micro, de manera institucional, los actores pueden estudiar acerca de cuál es el foco de la evaluación que se aplica, reunirse en Academia y discutir las diferentes percepciones docentes para intentar llegar a un acuerdo respecto a qué esperan de la evaluación del desempeño en su institución y a su objetivo, y definir los dispositivos a implementar, agregar diversos instrumentos que complementen la información resultante del dirigido a los estudiantes.

Además, se sugiere que el directivo esté atento a los ejercicios evaluativos, que sea punta de lanza en la implementación, motivación y búsqueda de una cultura

evaluativa dentro de su institución, manteniendo una cercanía con todos los miembros de la comunidad educativa participantes del proceso.

Para futuras líneas de investigación, queda pendiente un análisis más profundo respecto a cómo son los ejercicios evaluativos en las escuelas normales, centrado en la práctica pedagógica, actividad central de dichas instituciones, pues como lo mostró esta investigación, los sistemas internos quedan cortos para valorar e incidir en ésta. Dicho estudio, requeriría de la autoridad federal o estatal, instancias que tienen la facultad de requerir información a las escuelas para lograr un diagnóstico en torno al *status quo* de la evaluación del desempeño en todas las normales del país, ya que para este estudio, estuvo fuera del alcance.

Resulta necesario que las instituciones se animen a sistematizar el conocimiento generado de la implementación de sus sistemas internos, tanto en torno a su proceso de organización e implementación, como al uso de resultados. Lo anterior aportaría para ampliar el conocimiento tan escaso que se tiene hasta el momento sobre la evaluación docente en las escuelas normales del país.

REFERENCIAS

- Achilli, E. L. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente. <https://www.ascd.org/el/articles/evaluations-that-help-teachers-learn>
- American Educational Research Association. (2011). AERA Code of Ethics: American Educational Research Association Approved by the AERA Council February 2011. *Educational Researcher*, 40(3), 145–156. <https://doi.org/10.3102/0013189x11410403>
- Antonio, J. C.-C., Padrón Solís, L. I., y Valle-Alcocer, L. G. del. (2021). En una escuela normal de Yucatán . Resumen Introducción. Memorias Del Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal.
- Arbesú, M. I. G., y Rueda Beltrán, M. R. (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 36, 56–64.
- Arias de Vega, G. E., y Carmen., O. M. del. (2016). Evaluación del desempeño profesional de formadores de docentes en el salvador evaluation of the performance of professional teacher trainers in el salvador. 27–51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=56036>
- Arnaut, A. (1998). Historia de una Profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994, Secretaría de Educación Pública, Centro de Investigación y Docencia Económicas. México.
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Revista Integra Educativa*, 2(3), 121–133.
- Arzate Ortiz, O., Martínez Sánchez, N. S., y Benítez González, C. (2016). Las competencias del formador de docentes en la CyBENP un camino a la evaluación del desempeño del profesor frente a grupo. *Ra Ximhai*, 12(3), 33–46. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811002>
- Arzate, O., Martínez, N., y Benítez, C. (2016). Las competencias del formador de

docentes en la CyBENP un camino a la evaluación del desempeño. Ra Ximhai, 12(4), 183–195.

Barba, B., y Zorrilla, M. (1993). Las instituciones de educación Normal en Aguascalientes. Orígenes y situación presente.

García, B., Valencia, A. y Pineda, V. (2012). Diseño y Validación de un Instrumento para la Autoevaluación de Competencias Docentes. 5, 83.

Biddle, J., Good, T., Goodson, I. (2000). La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar. Temas de Educación, Paidós Ibérica.

Cachón, C., y Mena, E. (2009). Modelo de competencias para la evaluación del desempeño de docentes de escuelas normales de educación primaria. X Congreso de Investigación Educativa, 1–11. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0115T.htm>

Carlón, V. (2015). Historia del normalismo en México. Humanidades, no. 2(91).

Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. R., y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). Atención Primaria, 31(8), 527–538. <https://doi.org/10.1157/13047738>.

Casanova, M. (1998) La evaluación educativa. Escuela básica. Biblioteca para la Actualización del Maestro de la SEP.

Clark, P., & Ivankova, N. (2016). Mixed methods research: a guide to the field (S. Publications (ed.)). <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4135/9781483398341>

Creswell, J. W. (2015). Research design. In Syria Studies (Vol. 7, Issue 1). https://www.researchgate.net/publication/269107473_What_is_governance/link/548173090cf22525dcb61443/download%0Ahttp://www.econ.upf.edu/~reynal/Civil_wars_12December2010.pdf%0Ahttps://think-asia.org/handle/11540/8282%0Ahttps://www.jstor.org/stable/41857625

Creswell, J. W., & Plano, C. (2017). Design and conducting mixed methods research Thousands Oaks, SAGE.

Czarny, G. (1997). Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997. Cuadernos de discusión

16. México. SEP.

Cronbach, L. (1963) *Course Improvement Through Evaluation*. University of Illinois.

Danielson, C. (2010). *Evaluaciones que ayudan a los maestros a aprender*. ASCD.
<https://www.ascd.org/el/articles/evaluations-that-help-teachers-learn>

Darling Hammond, L., & W. Mclaughlin, M. (2003). *El desarrollo profesional de los docentes*. Recuperado en marzo 2021 en:
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17355/44> *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo.pdf?sequence=1&isAllowed=y*

Del Cid García, C. J., y Vera Noriega, J. Á. (2019). *Evaluación de la funcionalidad institucional de las escuelas normales desde la perspectiva docente*. *Revista de investigación educativa*, (28), 78-104. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2600>.

Díaz Barriga, Á. (2021). *Política de la Educación Normal en México*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 26, 533–560.

Díaz, V. (2006). *Formación Docente , Práctica Pedagógica y Saber Pedagógico*. Laurus, *Revista de Educación*, 12, 88–103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>

DOF: 23/03/1984. (1984). *Acuerdo que establece que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus especialidades tendrá el grado académico de licenciatura*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984#gsc.tab=0

Reglas de operación del programa para el desarrollo profesional docente para el ejercicio fiscal 2021, (2020).

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando profundidades de la reforma educativa*. Akal Ediciones.

Galván Lafarga, L. E. (2002). *Del arte de ser maestra y maestro a su profesionalización*. *Diccionario de Historia de La Educación En México*. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_15.htm

Galván Lafarga, L. E. (2012). *Los inicios de la formación de profesores en Revista*

Historia de Educación (p. 43-62). Rio Grande, Brasil. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627347003>.

García Benavente, J. F. (2015). La escuela Lancasteriana en México y en América Latina como solución del estado liberal ante el vacío dejado por la Iglesia. *Entornos Educativos: Educación En Contextos*, 4(7), 48–86. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/371>.

Garduño, V. (2019). Momentos clave de la profesionalización docente en México. *Red*, 5(13), 1–10.

Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: June. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521228.pdf>

González, M. de L. (2021). Breve recorrido de la formación docente, desde la historia del Centro Regional de Educación Normal de Cd. Guzmán. *Formación*.

Guevara, G., Meléndez, M. T., Ramon, F. E., Sánchez, H., & Tirado, F. (2015). La evaluación docente en México (F. de C. Económica (ed.); 1a ed.).

Guzmán Marín, F. (2018). La Experiencia de la Evaluación Docente en México: Análisis Crítico de la Imposición del Servicio Profesional Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 135–158. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.008>

Hamui-Sutton, A., Varela Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*. Universidad Nacional Autónoma de México. Elseiver.

Hernández García, M., García-Ortíz, C., & Garibay-Delgado, M. del S. (2021). Práctica docente de los formadores : una oportunidad de resumen. *Memorias del conisen*, 4.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. (McGraw-hill (ed.); 6ta.).

Ibarrola, M. de. (2019). La investigación educativa en México. Avances del pasado, desafíos del futuro. In *La investigación educativa en México. Avances del pasado, desafíos del futuro*.

Isoré, M. (2010). Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura. 1–37.

- ISUE-UNAM. (2018). La educación Normal en México. Perfiles Educativos, XL. núm 16, 192–208.
- Kvale, S. (2013). Las entrevistas en Investigación Cualitativa. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Issue 9).
- Latorre. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa y paradigmas. In *Revista complutense de educación* (Vol. 16, Issue 1).
- Leal López y Hernández Dimas (2019). La evaluación en las normales. Foros de consulta nacional para la revisión del modelo educativo. México.
- Maldonado, A. M. (2013). Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento. ANUIES.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente, ¿cómo se aprende a enseñar?*, Narcea, Madrid.
- Marín-Zavala, J. G., Luna-Solano, M. E., & Mena-Bonilla, D. (2021). Autoevaluación de competencias docentes a partir del plan 2018 de educación normal. *Memorias del congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*.
- Martín, E., & Martínez, F. (2009). Avances y desafíos en la evaluación educativa. *Avances y desafíos en la evaluación educativa. Metas Educativas 2021. La Educación Que Queremos Para La Generación de Los Bicentenarios*, 183. <http://www.oei.es/metas2021/EVAL.pdf>
- Martínez Miguelez, M. (2006). Validez y Confiabilidad en la metodología cualitativa. *Scielo*, v.27, 07–33.
- Martínez Rizo, F. (2006). Luces y sombras de la educación. Los niveles básicos en México. In *Revista de Occidente* (Issue 307).
- Martínez Rizo, F. (2012a). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Revisión de literatura*.
- Martínez Rizo, F. (2012b). Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. *Revisión de la literatura. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1134–4032), 22.
- Martínez Rizo, F. (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*. México- Aguascalientes: Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Benemérita Universidad Autónoma de

Aguascalientes.

- Martínez Rizo, F. (2016). La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional (I. N. para la E. de la E. en México (ed.).
- Mateo J. (1998). Evaluación e investigación. Enciclopedia Central de la Educación, Océano.
- Medrano, V., Méndez, Á., y Morales, Á. (2017). La educación normal en México.
- Mercante, V. (2003). Escuelas normales. In Archivos de Ciencias de la Educación (Vol. 2, Issue 5).
- Morales, J. D., & Allende, J. J. (2015). Las competencias de los docentes normalistas a través de sus prácticas que muestran efectividad. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Moreno, M. (1995). Boletín IFCM una fuente para la recuperación de la historia de la educación en México. Revista Educar, Número 3.
- Murillo Torrecillas J. (2006). Modelos Innovadores en la Formació Inicial Docente. Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Murillo Torrecillas, J., Véliz, H. A. P., y Portela, L. L. (2017). La comunicación de la investigación educativa. una aproximación a la relación entre la investigación, su difusión y la práctica docente. Profesorado, 21(3), 183–200.
- Noriega, J. Á. V., Castro, G. B., González, N. G. C., y Figueroa, F. L. M. (2018). Modelo de autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente en Escuelas Normales. Educação e Pesquisa, 44(0), 1–19. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844170360>.
- OCDE. (2009). Teacher evaluation. A conceptual Framework and examples of country practices. Evaluation, December. <http://www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf>, em 11 de Mar?o de 2011
- Padilla, T. (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación. 85–93.
- Pérez Garza, R., Martínez-López, M. G., y Gray-Ortega, I. (2021). Voces de los estudiantes normalistas, la evaluación docente. Memorias Del Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal.
- Ramos Martínez, L., y Rueda Beltrán, M. (2020). Rasgos distintivos de las evaluaciones formativas para el desempeño docente. Perfiles Educativos,

42(169), 144–159. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59287>

Ravela, P., Picaroni, B., & Graciela, L. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? (p. 281). <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>.

Ravela, P. (2006). Fichas didacticas para comprender las evaluaciones educativas. In Evaluation. http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-125590_archivo_pdf.pdf.

Rueda Beltrán, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1–16. <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>

Rueda Beltrán, M. (2011). Notas a partir del libro evaluar para mejorar o controlar.

Rueda Beltrán, M., Elizalde Lora, L., & Torquemada, A. D. (2003). La evaluación de la docencia en las universidades mexicanas. *Revista de Educación Superior ANUIES*, 127, 7.

Rueda Beltrán, M., Luna Serrano, E., García Cabrero, B., & Loredó Enríquez, J. (2010). La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 77–92.

Santibañez, L. (2008). Reforma Educativa: El papel del SNTE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, 419–443. <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART37014&critero=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v13/n037/pdf/ART37014.pdf>

Sarramona, J., Noguera, J., y Vera, J. (1998). ¿Qué Es Ser Profesional Docente? What it means to be a profesional teacher ? 95–144.

Secretaría de Gobernación. (1984). *Diario Oficial de la Federación* 23/03/1984. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984

Padilla, T. (2009) *Las normales rurales: historia y proyecto de nación. El cotidiano* <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512736009>.

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, (2013) Gobierno de la república, México. <https://www.refworld.org/es/docid/598b4edd4.html>.

Secretaría de Educación Pública. (1984). *Reglamento interior de trabajo del*

- personal académico del Subsistema de Educación Normal.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). Plan de estudios 1997.
- Secretaría de Educación Pública. (2003a). El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales. Elementos para la reflexión y el análisis.
- Secretaría de Educación Pública. (2003b). Gaceta de la Escuela Normal.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). Modelo Educativo. In Journal of Chemical Information and Modeling.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Perfiles Parámetros E Indicadores Docentes y Técnico Docente.
- Secretaría de Educación Pública. (2019a). Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. 80. <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ENMEN.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública. (2019b). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y de supervisión. 62.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). DGESPE. <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/>.
- Secretaría de Educación Pública. (2021). Evaluación de solicitudes de reconocimiento y/o apoyo a profesores de tiempo completo con perfil deseable. <https://dsa.sep.gob.mx/evalphp6/criteriosp.php?IDPROMEP=103460&UT=0&ELIDSOLICITUD=288640>.
- Scriven, M. (1976) Evaluation in science teaching. Journal of Research in Science Teaching. Volumen 13. <https://doi.org/10.1002/tea.3660130414>.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado, 9(2), 1–30.
- Stake, R.E. (1999) Investigación con estudio de casos. Segunda edición. Morata.
- Tanck, D. E. (2010). Historia mínima. La educación en México. El colegio de México.
- Taylor, S. J., y Bodgan, R. (1998). Introducción a los métodos cualitativos de

investigación, la búsqueda de significados. Paidós.

- Tejedor, F. J. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5, 21.
- Tejedor, J., y García Varcárcel, A. (2008). Evaluación del desempeño docente. En revista española de pedagogía no. 247. Universidad de Salamanca. pp. 439–460.
- Tejedor, J., y García Varcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Teacher Performance Assessment.*, 247, 439–459. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=59782970&lang=es&site=ehost-live&scope=site>.
- Tenti Fanfani, E. (2008). Sociología de la profesionalización docente. *Seminario Internacional*, 2–6. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Tomás, P. H. (2021). Una mirada, una escuela, una profesión: historia de las escuelas normales 1921-1984. Biblioweb.
- Trujillo-Segoviano, J., Hernández-Ayala, H., y Inzunza-Tapia, S. (2018). Evaluación del desempeño docente desde la percepción de los estudiantes normalistas. 4(1), 1–23.
- Tyler, R. (1950) *Basic principles of curriculum and instruction: Syllabus for Education* 360. Chicago. The University of Chicago Press.
- UNESCO, (2009). *El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe*. CLACSO.
- Urriola, K. (2013). Sistema de evaluación del desempeño profesional docente aplicado en Chile. Percepciones y vivencias de los implicados en el proceso. El caso de la ciudad de Concepción (Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona). Tesis Doctorals en Xarx (TDX). <https://www.tdx.cat/handle/10803/131128#page=1>.
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. 1.
- Vaillant D., & Marcelo, C. (2000). Las tareas del formador. Vaillant, Denise; Marcelo, Carlos, July, 175. http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/03/Las_tareas_del_formador.pdf

Váldez Veloz, H. (2009). Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes. 131.

Váldez Veloz, H. (2010) La evaluación del desempeño del docente un pilar del sistema de evaluación de calidad de la educación en Cuba. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

https://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Valdes%20-%20Evaluacion%20del%20desempeno%20del%20docente.pdf

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 11(1), 1–24. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>.

Vezub, L. (2014). Abordajes evaluativos para distintos objetos del campo educativo.



ANEXOS



ANEXO A. CÉDULA INFORMATIVA

Sistemas de evaluación del desempeño docente en Escuelas Normales Públicas de México

Estimado (a) docente:

La respuesta a este formulario forma parte del trabajo empírico y de obtención de información de la tesis doctoral “Análisis de la evaluación del desempeño docente en Escuelas Normales Públicas de México”, cuyo objetivo general es comprender los procesos referidos a los sistemas de evaluación del desempeño docente implementados en las escuelas normales públicas de México, tanto en torno al modelo y su funcionamiento como a las percepciones de los docentes acerca de su incidencia sobre su práctica.

El propósito de este instrumento es identificar los diferentes sistemas de evaluación del desempeño docente que se implementan en las Escuelas Normales Públicas del país, por tanto, agradezco de antemano su colaboración, pues será de gran apoyo para el desarrollo de la tesis y su aporte potencial a la generación de conocimientos sobre la evaluación del desempeño docente en escuelas normales públicas del país.

Le garantizo que la información que proporcione será manejada de forma confidencial y exclusivamente para los fines académicos relacionados con esta tesis.

Correo electrónico:

Nombre de la Escuela Normal:	
Nombre del directivo o persona que llena la cédula	
Entidad federativa:	(SE INCLUYEN LAS 32 EN EL FORMS PARA SELECCIONAR LA QUE CORRESPONDA)

1. ¿Su escuela cuenta con algún sistema de evaluación del desempeño docente?	Si _____ no _____
2. Seleccione qué tipo de sistema de evaluación se aplica en su institución:	⇒ Beca del desempeño _____ Proceso institucional de evaluación del desempeño _____ ⇒ Recategorización sindical _____ ⇒ Otro: _____ cuál: _____
3. ¿Con qué perioricidad se aplica el sistema de evaluación institucional?:	⇒ Anual _____ ⇒ Semestral _____ ⇒ Otro _____ cuál _____
4. ¿Cuántos años aproximadamente lleva su institución participada en el sistema de evaluación institucional?	a) 3 años o menos b) 1 año o menos c) 5 o más años d) Otro: _____ . Cuántos _____

5. ¿Su escuela cuenta con un documento base donde se expliciten los objetivos y metodología del sistema de evaluación?	Si _____ No _____
6. ¿Qué instrumentos se aplican en el sistema de evaluación?	(Cuestionario llenado por el estudiante, cédula de observación llenada por un par, lista de cotejo, OTRA.)
7. ¿Se designa a un responsable para coordinar o dar seguimiento al sistema de evaluación del desempeño en la institución?	Si _____ no _____
8. ¿Habría posibilidad de que su institución colaborara con esta investigación aportando más información relacionada al sistema de evaluación implementado en su institución?	Si _____ no _____
9. Datos de contacto (correo/ número telefónico) de la persona con la que se debería establecer comunicación para obtener más información	
10. Dudas o comentarios adicionales	

Gracias por su participación

(disponible en

https://docs.google.com/forms/d/16ZRACYbYYvI0bFIZF95PcKWe4XE9Db_bjHrMIQJJ4mc/prefill)

ANEXO B. GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades
Doctorado en Investigación Educativa

Fecha:
Lugar:
Entrevistado:

Hora:

La presente entrevista otorgará información para la fase de acercamiento empírico del estudio titulado “La evaluación del desempeño docente en escuelas normales de México” cuyo objetivo central es Proponer un marco de referencia (MR) para la evaluación del desempeño docente en la licenciatura de educación primaria en Escuelas Normales de México, que constituya el sustento para la generación y posterior aplicación de los instrumentos necesarios para realizar esa evaluación.

La información obtenida se integrará en el apartado de experiencias de las escuelas normales en la evaluación del desempeño, se entrevistará al encargado del proceso en 4 escuelas normales del país

1. ¿A partir de qué año y cómo inició la implementación del programa de evaluación del desempeño docente? ¿Por qué se comenzó a realizar la evaluación del desempeño docente en su escuela normal? ¿Qué necesidades o problemáticas se pretendió atender?
2. ¿Han formulado documentos normativos o académicos para regir el programa de evaluación? ¿Cuáles son? ¿Cuál es su modelo o marco de referencia para la evaluación docente?
3. ¿Cómo se desarrolla el proceso de evaluación del desempeño docente? ¿Existe procedimientos establecidos? ¿Con qué periodicidad se realiza?
4. ¿Qué instrumentos y técnicas de obtención de información aplican en la evaluación?

5. ¿Quiénes participan como informantes, respondiendo a los instrumentos en el proceso de evaluación?
6. ¿Cuáles son las dimensiones que se incluyen en los instrumentos y cuál su fundamento? (¿Cuentan con un perfil del docente?)
7. ¿Qué uso dan a los resultados de la evaluación del desempeño? ¿Quiénes reciben la información que deriva del proceso de evaluación? ¿De qué forma se les entrega?
8. En términos generales, ¿cuál es el enfoque de evaluación del programa que implementan en la escuela normal?
9. ¿Qué propondría usted agregar o considerar en la evaluación del desempeño docente, que no el realice en su institución.
10. ¿Cuáles son los principales retos que han enfrentado en la implementación y desarrollo del programa?
11. ¿Cuáles son los principales beneficios que ha reportado?
12. ¿Cómo se elige el responsable del programa y cuánto tiempo permanecen en el puesto?

Entrevistador: Sandra Guzmán Mora
Octubre de 2020

**ANEXO C. GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA
GRUPO FOCAL**



**Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades
Doctorado en Investigación Educativa**

8:00 horas

Preguntas de apertura.

Se realizará la presentación de la tesista, haciendo énfasis en la formación normalista

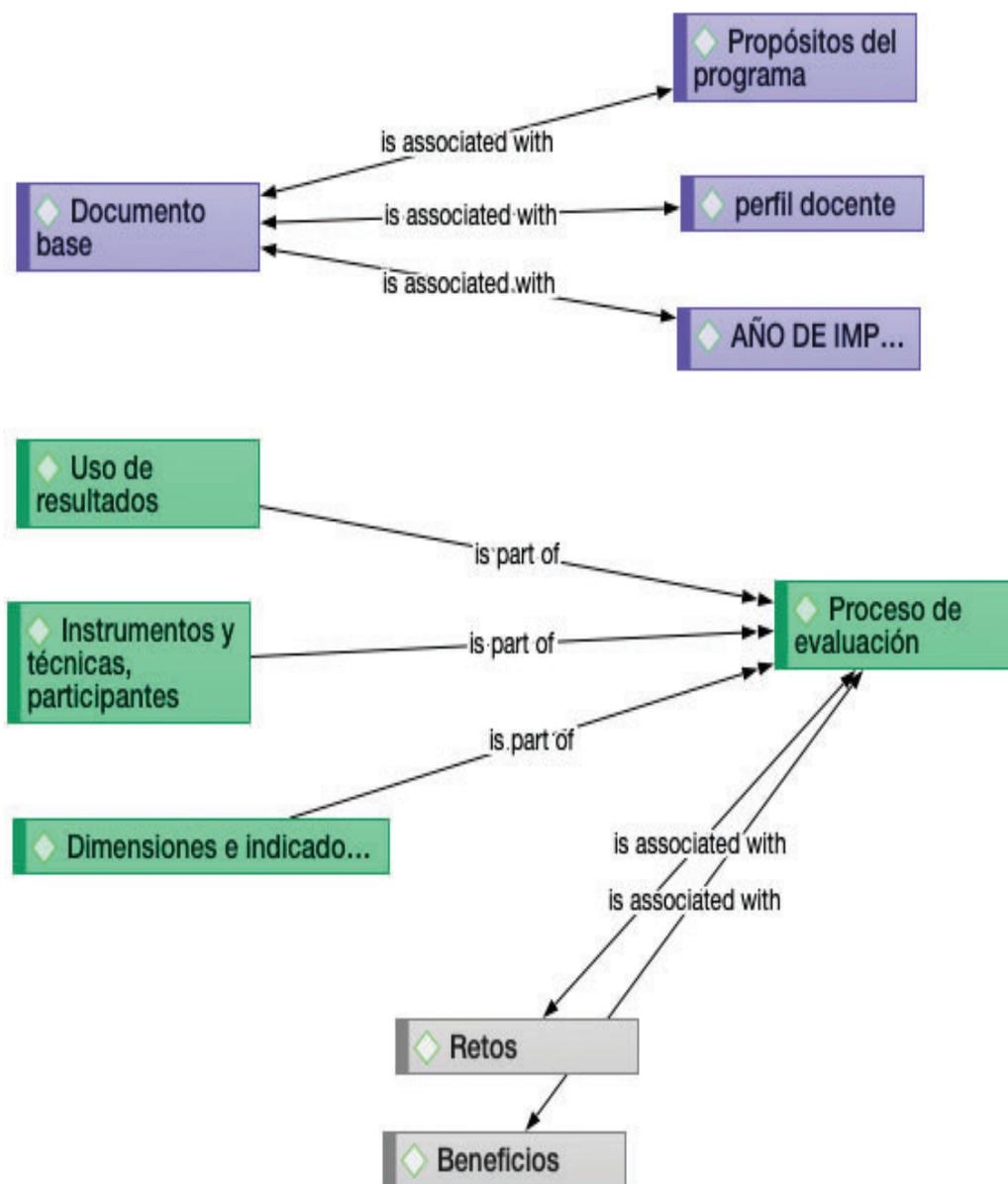
- ¿Han participado antes en un grupo focal?, ¿cómo fue su experiencia?
- Explicar la dinámica del grupo focal
 - Decir que no existen respuestas correctas y que la información otorgada será completamente anónima y confidencial para usos académicos (recordar el consentimiento informado enviado por correo a los asistentes)
 - Se harán las preguntas y quien guste puede iniciar el diálogo, de manera voluntaria.
 - La sesión será grabada y se pedirá la autorización para iniciarla.

Dar un poco de contexto respecto al proyecto de investigación y presentar el propósito del grupo focal: *Identificar las percepciones de los docentes de las escuelas normales acerca de la incidencia de los procesos internos de evaluación de desempeño en su práctica profesional.*

Pedir a los participantes que se presenten, comentando su nombre, puesto y entidad de procedencia (se omite nombre de la institución).

- ¿Cuánto tiempo llevan siendo evaluados en su escuela normal?
- ¿Cómo se sienten al obtener la opinión de sus estudiantes respecto a su desempeño?
- ¿Consideran suficiente la evaluación desde la perspectiva del estudiante? ¿por qué?
- ¿Consideran que les ha permitido mejorar su desempeño? ¿de qué manera?
- ¿Qué opinión tienen respecto al proceso de evaluación institucional que realizan en su escuela normal?
- ¿Están de acuerdo con los criterios e instrumentos contemplados en el proceso institucional para evaluar su desempeño?, con cuáles si, ¿con cuáles no y por qué?
- ¿Consideran que esos elementos podrían favorecer un proceso que lleve a la mejora del desempeño docente? Si, no y ¿por qué?
- ¿Qué consideran agregar o modificar en el proceso para que se tenga el impacto deseado en su desempeño?
- ¿Consideran que el proceso de su institución pueda replicarse en otras escuelas normales? ¿qué haría falta?
- Retos y beneficios de la evaluación del desempeño docente en su institución
- Qué sistemas externos de evaluación aplican en su estado.
- ¿Para cerrar, tienen alguna aportación o comentario final que gusten expresar?
- Años de servicio.

ANEXO D. Red semántica de la fase 2.



ANEXO E. Red semántica de la fase 3

