



sombrero de plástico

2 cm

444 X ?

Antena floral de radio

Procesad de soni inter

Circu... ales par... rto de...



Pilotaje de un Instrumento para Evaluar el Desempeño Docente¹

Piloting of an Instrument to Evaluate Teacher Performance

Autores:

Esperanza de León Arellano²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5335-4863>

María de Lourdes Rodríguez Vázquez³

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8768-1033>

Tomás Alfredo Moreno-de-León⁴

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4931-971X>

Ivonne Sanjuanita Pulido-Lara⁵

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8096-3471>

Recibido: 13/04/2024

Aprobado: 02/10/2024

DOI: 10.53995/rsp.v17i1.1640

Resumen

La evaluación del desempeño docente en México ha sido una práctica creciente desde los años noventa, con diversas metodologías como EXCALE, PLANEA y PRODEP. Sin embargo, surgen problemas de adaptación y utilidad práctica en contextos específicos, como el caso de Tamaulipas. Este estudio se centra en una escuela normal de educadoras en el noreste de México, examinando un instrumento diseñado para evaluar el desempeño docente en preescolar. Con un enfoque cuantitativo, se encontró que los

1 Artículo de investigación.

2 Profesora en educación primaria, Escuela Normal Alfredo E. Uruchurtu; Licenciatura en Administración y Planeación Educativa, Universidad Autónoma de Tamaulipas; Psicología y Orientación Vocacional, Escuela Normal Superior de Tamaulipas; Maestría en Docencia, Universidad Autónoma de Tamaulipas; Doctorado en Metodología de la Enseñanza, Instituto Mexicano de Pedagogía. deleonarellano.e@gmail.com / e.deleon.arellano@estefaniacastaneda.edu.mx

3 Profesora en educación preescolar, Escuela Normal Federal de Educadoras Mtra. Estefanía Castañeda; Maestría en Metodología de la Enseñanza; Doctorado en Metodología de la Enseñanza, Instituto Mexicano de Pedagogía. m.rodriguez.vazquez@estefaniacastaneda.edu.mx

4 Licenciatura en Lingüística Aplicada, Universidad Autónoma de Tamaulipas; Magíster en Lingüística Aplicada, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; doctorante en Gestión e Innovación Educativa en Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Tamaulipas. ba.tomasmoreno@gmail.com / t.moreno.deleon@estefaniacastaneda.edu.mx

5 Licenciatura en Educación Preescolar, Escuela Normal Federal Estefanía Castañeda; Maestría en Administración, Universidad de La Salle; doctorante en Gestión e Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Tamaulipas. pulidolaravonne@gmail.com / ispulido@uat.edu.mx

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional

docentes muestran una promoción variable de prácticas educativas, con áreas de mejora identificadas, especialmente en el uso de herramientas multimedia y plataformas educativas. Se observaron diferencias entre semestres, sugiriendo una evolución en la percepción de los estudiantes. Se señalan limitaciones, como la necesidad de ampliar el estudio a otras instituciones y considerar la perspectiva de los docentes. Estos hallazgos ofrecen orientación para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en este contexto específico.

Palabras clave: evaluación del docente, evaluación del profesor, evaluación de la educación, investigación científica, medición.

Abstract

Teacher performance evaluation in Mexico has been a growing practice since the 1990s, with various methodologies such as EXCALE, PLANEA and PRODEP.

However, problems of adaptation and practical utility arise in specific contexts, such as the case of Tamaulipas. This study focuses on a teacher training school in northeastern Mexico, examining an instrument designed to evaluate preschool teaching performance. With a quantitative approach, it was found that teachers show variable promotion of educational practices, with identified areas for improvement, especially in the use of multimedia tools and educational platforms. Differences between semesters were observed, suggesting an evolution in the students' perception. Limitations are noted, such as the need to extend the study to other institutions and to consider the teachers' perspective. These findings offer guidance for improving teaching and learning in this specific context.

Keywords: teacher evaluation, professor evaluation, educational evaluation, scientific research, measurement.

Introducción

La evaluación del desempeño docente es una actividad cada vez más habitual en México desde la década de los noventa (Martínez Chairez et al., 2020), y es por ello que se han creado diferentes metodologías para dicha evaluación. Algunas de estas son, por ejemplo, las pruebas EXCALE y PLANEA, coordinadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en educación básica (López Calva, 2013), las certificaciones de educación superior, como PRODEP, emitida por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (Edel-Navarro et al., 2018), y la certificación de instituciones de educación superior otorgada por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (de la Garza Aguilar, 2013).

Pese a ello, existe la problemática de que estos mecanismos o pruebas, en su mayoría, muchas veces no se adaptan a los contextos educativos donde se aplican y no permiten tomar decisiones prácticas para el día a día de una institución formadora de docentes. Por ejemplo, en el contexto donde se lleva a cabo el presente estudio, se sabe que el Estado de Tamaulipas cuenta con pocos apoyos administrativos para cumplir con la acreditación PRODEP, como horas de descarga para dedicarse a la investigación

y formación de docentes investigadores (Ávila y Garza, 2022). Si bien es cierto que cumplir con las exigencias de PRODEP es una obligación de las escuelas normales, no deja de ser un indicador estandarizado aplicado a nivel nacional (Medrano y Moreno, 2024). En este sentido, cabe plantear la pregunta de investigación: ¿qué alternativas tienen las escuelas normales para evaluar a los profesores de una manera ecológica y situada? Es por ello que, en este artículo, se exploran algunos modelos teóricos para proporcionar orientaciones sobre cómo evaluar a los docentes normalistas. Concretamente, en este documento se reportan los resultados del pilotaje de un instrumento diseñado específicamente para evaluar el desempeño docente de formadores en educadoras de nivel preescolar.

Marco de referencia

El desempeño docente es un aspecto fundamental en la educación y existen diferentes modelos de evaluación que permiten analizar y valorar la labor de los profesores. En la Tabla 1 se presentan cinco modelos de evaluación del desempeño docente: el centrado en el perfil del maestro, el centrado en los resultados obtenidos, el centrado en el comportamiento del docente en el aula, el de la práctica reflexiva o de la reflexión acción y, por último, el basado en la satisfacción del estudiante. A continuación, se proporciona un marco teórico que explora cada uno de estos modelos y su aplicación en el ámbito educativo.

Tabla 1

Modelos de evaluación del desempeño docente

Modelo	Descripción	Ejemplo
Modelo centrado en el perfil del maestro	Enfocado en un listado de lo que debería tener o ser un excelente docente	Certificación PRODEP
Modelo centrado en los resultados obtenidos	Enfocado en los resultados de los estudiantes frente a una prueba	Examen de oposición
Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula	Enfocado en el desempeño durante las sesiones de clase impartidas	Supervisión docente
Modelo de la práctica reflexiva o de la reflexión acción	Enfocado en el autodiagnóstico de éxitos y fracasos al dar clase	Práctica reflexiva
Modelo basado en la satisfacción del estudiante	Enfocado en la opinión de quienes reciben los servicios profesionales de los docentes	Evaluación del desempeño docente

Nota. Adaptado de Moreno de León *et al.* (2024).

El modelo centrado en el perfil del maestro se enfoca en identificar las características y competencias que debe poseer un excelente docente. Se basa en un listado de atributos y habilidades que se consideran fundamentales para el ejercicio de

su profesión. Un ejemplo de este modelo es la certificación PRODEP, que establece los criterios y requisitos que deben cumplir los profesores para obtener reconocimiento y apoyo en su desarrollo profesional. Al respecto, Edel-Navarro *et al.* (2018) señalan que “las universidades públicas mexicanas carecen de suficientes académicos de tiempo completo con doctorado que se dedican a la docencia y la investigación científica” (p. 72). Considerando que PRODEP evalúa a los docentes en los rubros de la docencia, la investigación, la tutoría y la gestión, parecería que es una opción muy completa para determinar la calidad de la educación normalista. Sin embargo, en el caso específico del aspecto de la docencia, para PRODEP basta que un docente haya estado frente a grupo en los últimos 3 años previos a su evaluación. Esto significa que no existe una valoración del desempeño, sino que el criterio de evaluación se reduce al cumplimiento de indicadores.

Por otro lado, el modelo centrado en los resultados obtenidos se basa en evaluar el desempeño docente a través de los logros y resultados de los estudiantes. Se enfoca en medir el impacto que tiene la labor del docente en el aprendizaje de los alumnos, generalmente por medio de pruebas estandarizadas o exámenes. Un ejemplo de este modelo es el examen de oposición, que evalúa los conocimientos y habilidades de los docentes aspirantes para obtener un puesto en el sistema educativo. Díaz-Barriga (2021) menciona que esta prueba tiene muchas limitaciones. Basar el ingreso o rechazo de un estudiante que ha cursado durante 4 años su educación normal en un examen de 2 horas y 30 minutos es muy injusto. Este test estandarizado se aplica

sin contar la misma estructura de la escuela, del salón de clases e incluso los cambios y contradicciones en los proyectos curriculares y la necesaria conformación de diversas prácticas docentes; además de la desarticulación que existe entre los contenidos de los exámenes a gran escala ante los contenidos curriculares, las perspectivas didácticas de los profesores, la práctica docente y los procesos de aprendizaje de los alumnos, así como la heterogeneidad de contextos en donde cada maestro realiza su labor. (Díaz-Barriga, 2021, p. 550)

Desde este punto de vista, determinar que el desempeño docente de una escuela normal es adecuado o deficiente basado en el porcentaje de alumnos que consiguen ingresar al sistema educativo parece una práctica reduccionista.

Otro modelo es el centrado en el comportamiento del docente en el aula, el cual se enfoca en observar y evaluar el desempeño del profesor durante las sesiones de clase impartidas. Se analiza su capacidad para planificar y organizar las actividades, su habilidad para mantener el orden y la disciplina en el aula, su claridad en la exposición de los contenidos, entre otros aspectos. Un ejemplo de este modelo es la supervisión docente, en la que un supervisor o director de la institución educativa realiza visitas y observaciones en el aula para evaluar el desempeño del profesor. A diferencia de los modelos anteriores, la supervisión docente parece ser una propuesta más ecológica. Desde esta perspectiva, Andreucci Annunziata (2013) argumenta que dicha propuesta “permite revelar un perfil de la acción tutorial que se está desarrollando en los centros de prácticas y que se integra en la formación inicial de los futuros titulados en el mundo” (p. 10).

Otro modelo bastante ecológico es el de la práctica reflexiva o de la reflexión acción, que se centra en que el docente realice un autodiagnóstico de sus éxitos y fracasos en el aula de clase. Se promueve, con él, la reflexión sobre las prácticas educativas, el análisis de las estrategias utilizadas y la búsqueda de mejoras continuas en la enseñanza. Uno de los principales exponentes de este modelo es Perrenoud (2007). A diferencia del modelo de supervisión docente, este cuenta con una técnica de recolección de datos donde quien supervisa es también participante; es decir, se utiliza la técnica de observación participante y se emplean instrumentos como el diario de campo y las escalas de valoración (rúbricas, escalas estimativas o listas de cotejo). Al igual que los anteriores modelos, este también adolece de ciertas limitaciones. Una de las más importantes es la dificultad de ser rigurosamente objetivo cuando es el propio observado quien se evalúa. Por ello, Perrenoud (2007) propone algunas recomendaciones, como el registro sistemático y riguroso de datos para llevar a cabo una triangulación de informaciones que permita aproximarse a la realidad áulica que vive el docente.

Por último, el modelo basado en la satisfacción del estudiante se enfoca en recopilar la opinión de los alumnos sobre los servicios profesionales prestados por los docentes. Se valora la percepción de los alumnos en cuanto a la calidad de la enseñanza, la claridad de las explicaciones y la atención a las necesidades individuales, entre otros aspectos. Un ejemplo de este modelo es la evaluación del desempeño docente, donde los estudiantes expresan su opinión a través de encuestas o cuestionarios. Las opiniones acerca de esta metodología son controversiales. Por un lado, se dice que estas encuestas tienen sesgos, entre otros, de género en la relación docente-estudiante (Medel y Asún, 2014). Por otro lado, la encuesta de opinión de estudiantes es una de las metodologías más empleadas en todo el mundo para evaluar competencias docentes (Galavis y Álvarez, 2010). De este modo, la encuesta de opinión parece una opción factible y ampliamente aprobada por la comunidad especializada.

En síntesis, los modelos de evaluación del desempeño docente presentados en la Tabla 1 ofrecen diferentes enfoques y criterios para valorar la labor de los profesores. Cada modelo posee sus propias características y ventajas y su elección dependerá de los objetivos y contextos específicos de evaluación. Es importante que las instituciones educativas consideren la implementación de modelos de evaluación que permitan obtener una visión integral del desempeño docente, fomentando así la mejora continua en la enseñanza y el aprendizaje.

Metodología

Enfoque, diseño y alcance

El presente estudio es de enfoque cuantitativo con diseño no experimental y alcance descriptivo, debido, principalmente, a que los procedimientos tuvieron una argumentación estadística. La selección de la muestra y la descripción de los resultados son cuantitativos.

Contexto del estudio

Esta investigación se desarrolló en una escuela normal federal de educadoras, al noreste de México. La escuela se encuentra en la zona urbana más antigua de la ciudad capital, a 3 km del centro. La institución cuenta con una única Licenciatura en Educación Preescolar y alberga, al momento de recolección de los datos, 375 alumnas divididas en cuatro semestres.

Procedimiento

El procedimiento de la investigación siguió cinco fases: (a) muestreo representativo, (b) validación del instrumento, (c) pilotaje, (d) análisis de resultados y (e) reporte y discusión de resultados. Estas fases se describen a continuación.

$$X = Z (C / 100)^2 r(100 - r)$$
$$n = Nc / (N - 1) E^2 + x$$
$$E = \sqrt{(N - n)x / n (N - 1)}$$

Muestreo representativo. La escuela normal donde se llevó a cabo el estudio tenía una población de 375 estudiantes. Para establecer una muestra representativa, se utilizó la herramienta Sample Size Calculator de Raosoft®, siguiendo el procedimiento de Avitia *et al.* (2017). Con ello, se determinó que el tamaño muestral debía ser de 185, para considerar un margen de error del 5 %, una confianza del 95 % y una distribución de respuesta del 62 %. Concretamente, el tamaño de n y el margen de error de E se obtienen considerando las siguientes fórmulas, donde N es el tamaño de la población, r es la fracción de la respuesta y $Z(c/100)$ es el valor crítico para la confianza del valor de c :

Validación del instrumento. El proceso de validación se describe a detalle por En síntesis, el proceso de validación del instrumento se llevó a cabo mediante la evaluación de 30 indicadores diseñados para medir habilidades docentes. Se invitó a 10 expertos, con experiencia en diversas áreas educativas, a calificar la pertinencia de estos indicadores, siguiendo las recomendaciones de Ecurra (1988), según quien se requiere el acuerdo de al menos ocho expertos para que un indicador sea considerado válido ($p < .05$). Los resultados mostraron que 10 de los 30 indicadores fueron evaluados con una validación perfecta ($V = 1.00$, $p < .01$) según el coeficiente V de Aiken (Penfield y Giacobbi, 2004), lo que llevó a la inclusión de estos reactivos en la versión final del instrumento. Al término de la validación, se incluyeron solo los reactivos que obtuvieron una evaluación perfecta. Los 10 reactivos validados se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2

Versión final de los reactivos validados

Domino	Reactivo	Afirmación
Promueve y dirige el proceso de aprendizaje.	¿Promueve el trabajo por competencias, desarrollando los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales del conocimiento en las alumnas?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover y dirigir el proceso de enseñanza</i> de un docente.
	¿Revisa de manera puntual los productos de aprendizaje de las alumnas para constatar el logro de las competencias y tomar decisiones?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover y dirigir el proceso de enseñanza</i> de un docente.
	¿Promueve la autoevaluación y coevaluación en el grupo para evaluar desempeños?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover y dirigir el proceso de enseñanza</i> de un docente.
	¿Propicia y promueve un ambiente de respeto y confianza en el grupo, así como un clima de apertura, tomando en cuenta las opiniones, intereses y expectativas de las estudiantes?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover ambientes adecuados para el aprendizaje</i> de un docente.
	¿Reconoce y estimula los logros alcanzados por las estudiantes?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover ambientes adecuados para el aprendizaje</i> de un docente.
	¿Promueve valores como la responsabilidad, la solidaridad y la solución de conflictos a través del diálogo?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades para <i>promover ambientes adecuados para el aprendizaje</i> de un docente.
Uso de tecnologías	¿Utiliza herramientas multimedia para explicar de mejor manera los contenidos o actividades?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades del <i>uso de tecnologías</i> de un docente.
	¿Busca digitalmente fuentes confiables al utilizar bases de datos especializadas?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades del <i>uso de tecnologías</i> de un docente.
	¿Emplea organizadamente alguna plataforma educativa (Classroom o Campus Institucional) para sistematizar documentos y actividades del curso?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades del <i>uso de tecnologías</i> de un docente.
	¿Utiliza satisfactoriamente herramientas digitales para dar retroalimentación en actividades, planeaciones, presentaciones u otras?	La pregunta evalúa adecuadamente las habilidades del <i>uso de tecnologías</i> de un docente.

Nota. Información de Ídem

Pilotaje. El proceso de pilotaje se llevó a cabo durante 2 meses (febrero a abril de 2023). Para recolectar los datos, se solicitó a cada tutor de grupo que enviara un formulario de Google. De esta forma, cada estudiante respondió de manera voluntaria. Considerando las reflexiones del proceso de validación, como se presentaron anteriormente, se optó por recolectar la información de manera individual, es decir que cada alumna evaluó a cada profesor que le hubiese impartido un curso durante el semestre de agosto a enero. Con apoyo de los tutores de cada grupo, se insistió hasta tres veces a cada grupo, hasta llegar a los 185 sujetos necesarios, según el cálculo muestral.

Análisis de resultados. El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando estadística descriptiva en varias etapas. Primero, los datos recopilados a través del formulario en línea fueron exportados a un archivo de Excel. Luego, se realizó un proceso de sistematización para organizar la información y verificar su precisión, asegurando que no hubiera errores o valores atípicos. Posteriormente, se calcularon los porcentajes correspondientes a cada categoría de respuesta (“Siempre”, “Casi siempre”, “A veces” y “Nunca”) para cada pregunta del cuestionario, utilizando las herramientas de Excel para el manejo de datos. Finalmente, los resultados se representaron visualmente mediante la función de graficado de Excel, generando cinco gráficos. El primer gráfico mostró la información general de todos los grupos, mientras que los gráficos restantes detallaron los resultados por semestre.

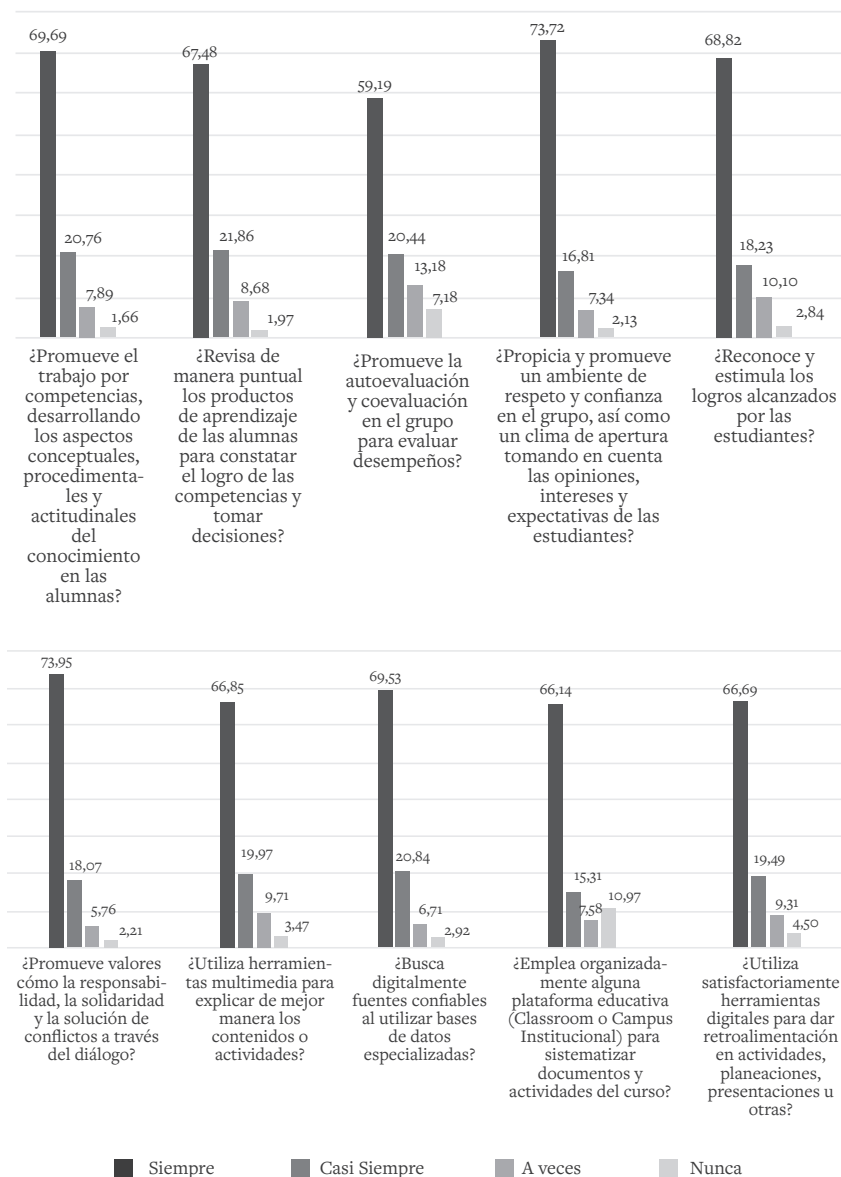
El pilotaje presenta limitaciones para su aplicación en otros contextos, ya que el instrumento requiere adecuaciones específicas a cada entorno educativo, limitando así su validez externa (Salas-Blas, 2019). Para aumentar la validez y fiabilidad del instrumento, se recurrió a la opinión de 10 docentes investigadores (cinco de la propia escuela y cinco de otra institución), con el fin de incorporar distintas perspectivas. Sin embargo, estas medidas no garantizan que el instrumento sea completamente aplicable en otras instituciones, sin antes realizar modificaciones, debido a la variabilidad de prácticas pedagógicas y enfoques educativos, como el viraje hacia la Nueva Escuela Mexicana. Por tanto, es necesario ajustar el instrumento para reflejar el enfoque actual y las características particulares de cada contexto. Pese a esto, es importante señalar que las limitaciones metodológicas mencionadas no afectan los resultados de este estudio, ya que el instrumento fue diseñado, validado y considerado confiable para evaluar el contexto específico al que está dirigido. Por lo tanto, los hallazgos son relevantes y precisos para el entorno en el que se aplicaron.

Reporte y discusión de resultados. En una primera, correspondiente al reporte de los resultados, se describieron los datos en un gráfico a la vez; es decir, se mencionaron los datos estadísticos más representativos. En la segunda fase, destinada a la discusión de resultados, se integraron las respuestas por pregunta; es decir, se interpretaron los datos a la luz de la opinión por cada semestre con respecto al resultado general.

Resultados

En la Figura 1 se presentan los resultados de los desempeños docentes de manera general, es decir, de toda la población estudiantil, sin distinguir semestres. Al analizar los datos, se observa que los resultados más elevados corresponden a la respuesta “Siempre”, indicando el nivel más alto de las prácticas evaluadas. Estos resultados se agrupan en un rango de porcentajes que oscilan entre el 59.19 y el 73.95 %. Por otro lado, los resultados medios corresponden a la respuesta “Casi siempre”, reflejando una promoción moderada de las prácticas, con porcentajes que varían entre el 15.31 y el 21.86 %. Finalmente, los resultados más bajos se encuentran en las respuestas “A veces” y “Nunca”, evidenciando una implementación menos frecuente de las prácticas evaluadas. Estos porcentajes son los más bajos en todas las preguntas, sugiriendo áreas de mejora en la aplicación de dichas prácticas. Los datos indican que no se están promoviendo en buena medida el trabajo por competencias y la promoción de valores, dado que 73 % (o menos) no es valor deseable.

Figura 1
Opinión general de las estudiantes de la escuela normal

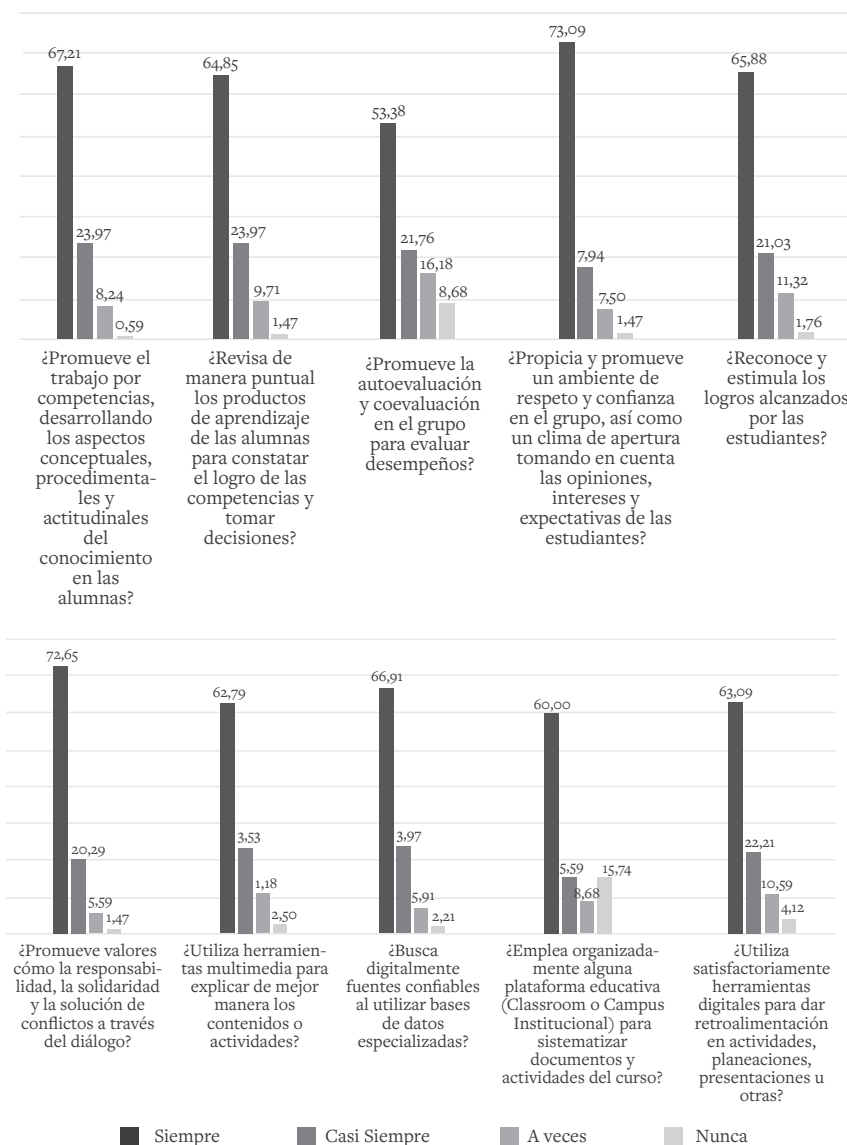


En la Figura 2 se presentan los resultados de desempeños docentes considerando la opinión del I semestre. Los resultados más elevados corresponden a la respuesta “Siempre”, reflejando un nivel alto de promoción de competencias y valores en el trabajo docente. Estos resultados oscilan entre el 53,38 y el 73,09 %. Por otro lado, los resultados medios corresponden a la respuesta “Casi siempre”, indicando una implementación moderada de las prácticas

evaluadas, con porcentajes que varían entre el 15,59 y el 23,97 %. Los resultados más bajos se encuentran en las respuestas “A veces” y “Nunca”, evidenciando una implementación menos frecuente de las prácticas evaluadas. Estos porcentajes son los más bajos en todas las preguntas, sugiriendo la necesidad de mejorar la consistencia y la aplicación de dichas prácticas docentes. En general, los datos revelan unos niveles muy similares a los de la Figura 1.

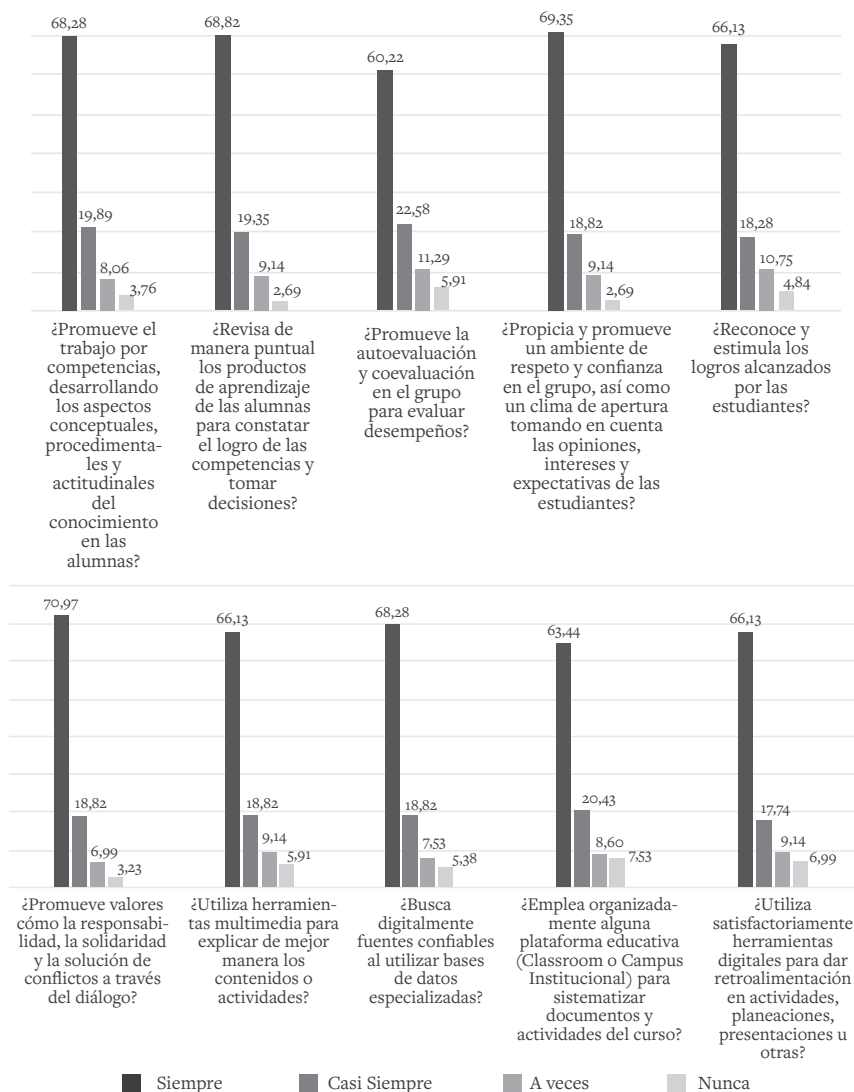
Figura 2

Opinión de las estudiantes de I semestre de la escuela normal



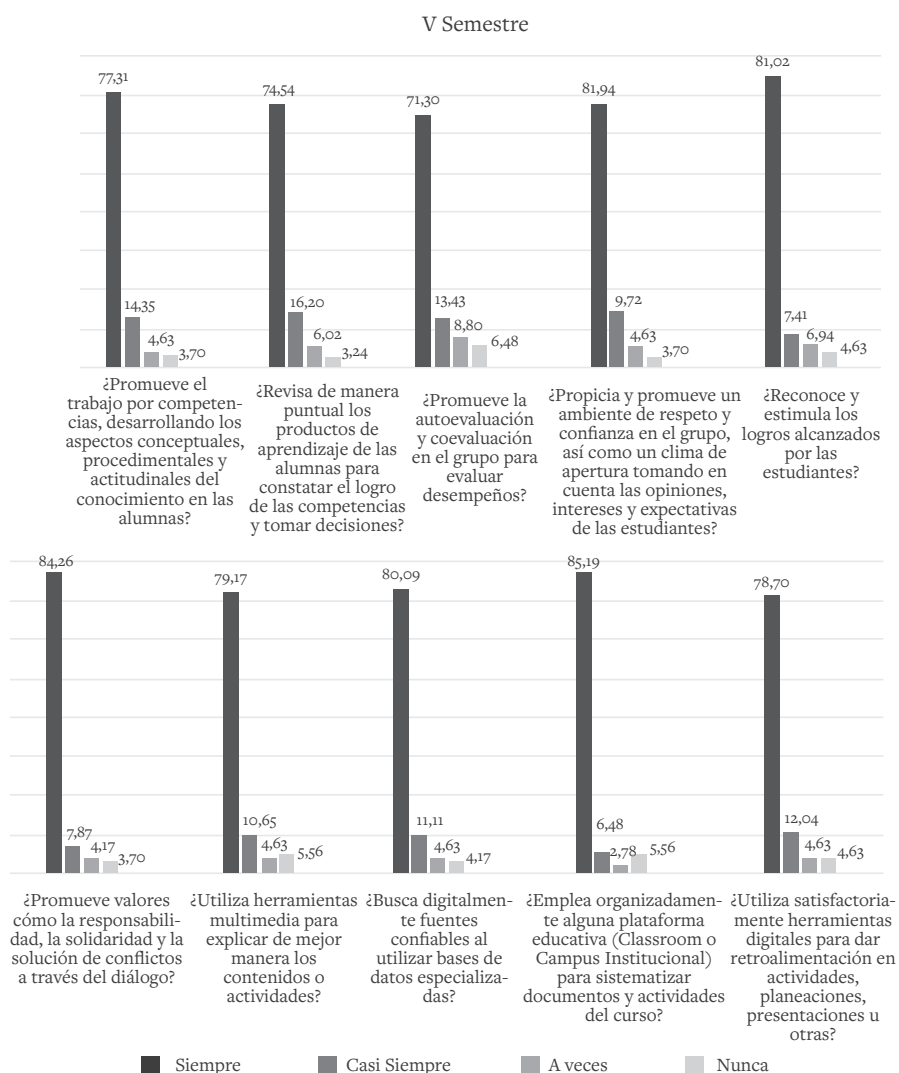
En la Figura 3 se puede apreciar que los datos más altos, correspondientes a la respuesta “Siempre”, indican porcentajes que oscilan entre el 60.22 y el 70.97 %. Los resultados medios corresponden a la respuesta “Casi siempre”, con porcentajes que varían entre el 17.74 y el 22.58 %. Los resultados más bajos se encuentran en las respuestas “A veces” y “Nunca”, lo que sugiere una implementación menos frecuente de las prácticas evaluadas. Estos porcentajes son los más bajos en todas las preguntas, advirtiendo la necesidad de mejorar la consistencia en la aplicación de las prácticas docentes. Junto a ello, cabe mencionar que esta fue la opinión más baja que registró el instrumento.

Figura 3
Opinión de las estudiantes de III semestre de la escuela normal



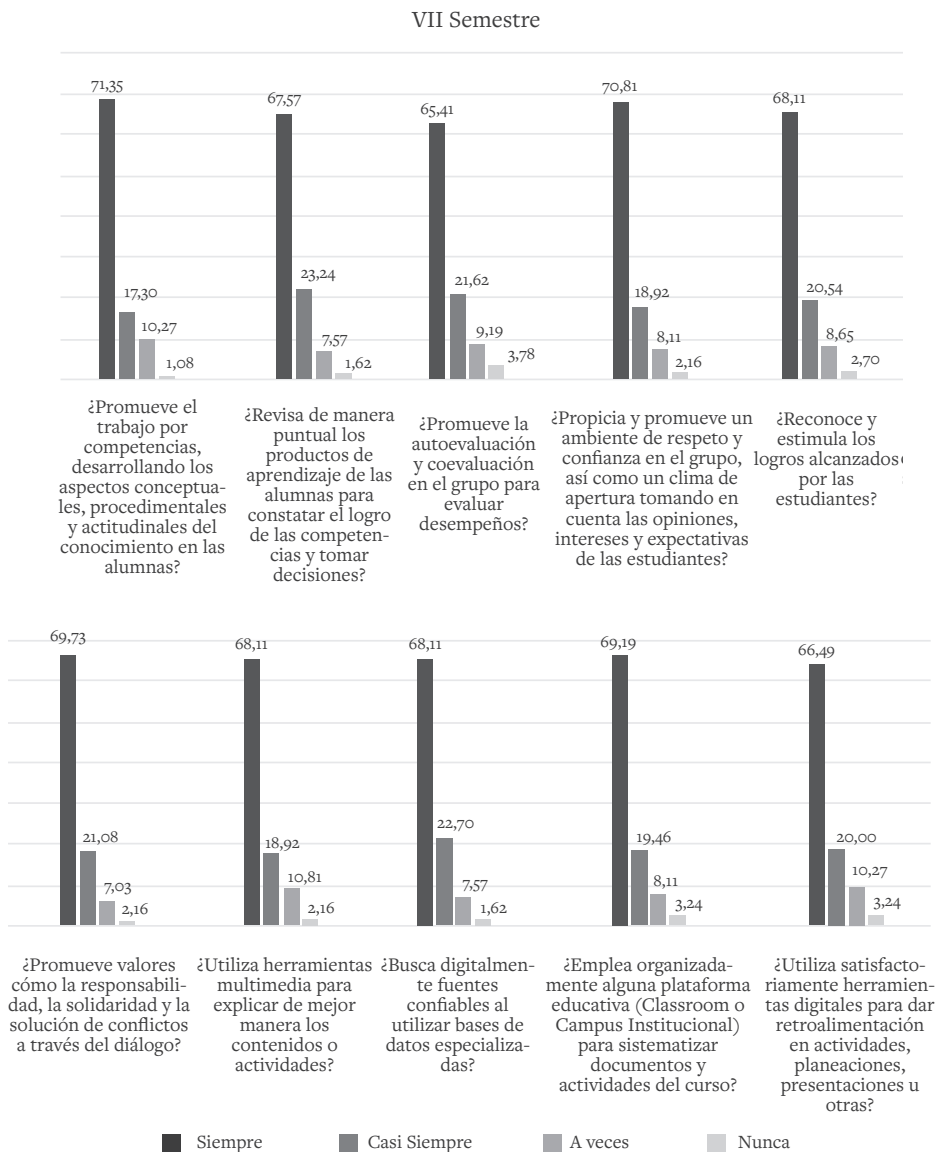
En la Figura 4, es posible observar que los resultados más altos (“Siempre”) aparecen en un nivel elevado. Estos porcentajes varían entre el 71.30 y el 85.19 %, siendo estos los mejores desempeños del estudio. Los resultados medios corresponden a la respuesta “Casi siempre”, indicando una implementación moderada de las prácticas evaluadas, con porcentajes que oscilan entre el 7.41 y el 16.20 %. Los resultados más bajos se encuentran en las respuestas “A veces” y “Nunca”. Si bien es cierto que esta es la mejor evaluación, no deja de ser notorio que en algunas preguntas, como la del trabajo por competencias o la autoevaluación, 30 % de las alumnas consideraron un desempeño no deseable o que no siempre se muestra.

Figura 4
Opinión de las estudiantes de V semestre de la escuela normal



Por último, en la Figura 5 se identifica que los resultados más bajos (“Nunca” y “A veces”) sugieren que algunas prácticas docentes evaluadas se implementan con menos frecuencia y consistencia. Estos porcentajes oscilan entre el 1.08 y el 10.81 %. Por otro lado, los resultados medios, correspondientes a la respuesta “Casi siempre”, muestran porcentajes que van desde 7.03 hasta el 23.24 %. Los resultados más altos (“Siempre”) fluctúan entre el 65.41 y el 71.35 %.

Figura 5
Opinión de las estudiantes de VII semestre de la escuela normal



En general, los resultados más altos, correspondientes a la respuesta “Siempre”, oscilan entre el 53,38 y el 85,19 %, mostrando un nivel alto de promoción de prácticas educativas. Los resultados medios, concernientes a las respuestas “Casi siempre”, varían entre el 7,03 y el 23,97 %, indicando una implementación moderada de las prácticas. Los resultados más bajos, “A veces” y “Nunca”, están en el rango del 1,08 al 23,24 %, destacando áreas de mejora para una implementación más consistente y frecuente de las prácticas evaluadas. En la siguiente sección, se desarrolla una discusión más en profundidad de los datos aquí recolectados.

Discusión

Promueve y dirige el proceso de aprendizaje

Al analizar los datos de evaluación docente, los patrones indican retos significativos en la coherencia y eficacia de los sistemas evaluativos. A pesar de que los resultados más altos alcanzan solo un 85 %, lo que evidencia valoraciones moderadas del desempeño, el predominio de la categoría “Siempre” sugiere un compromiso en promover el trabajo por competencias. No obstante, Vázquez-Rodríguez y Luna (2024) señalan que la falta de alineación entre la normativa y la práctica docente puede generar percepciones superficiales de cumplimiento, lo que limita la efectividad de la evaluación en el mejoramiento de la enseñanza. Esta discrepancia también se menciona en Lara-Subiabre y Angulo-Brunet (2020), quienes argumentan que la implementación de sistemas evaluativos suele estar más centrada en aspectos administrativos que en el desarrollo pedagógico.

La variabilidad en los resultados, especialmente en la promoción de aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales (77,31 % en el séptimo semestre) y en la revisión de productos de aprendizaje (53,38 y 60,22 % en los semestres tercero y quinto, respectivamente), refleja las limitaciones estructurales del sistema. Como se ha documentado en Moreno-de-León *et al.* (2024), las evaluaciones centradas en competencias deben considerar factores contextuales que afectan el desempeño, incluyendo el entorno socioemocional y las dinámicas específicas de cada grupo. Esto coincide con la crítica de Lara-Subiabre & Angulo-Brunet (2020), quienes destacan que la falta de flexibilidad en los criterios evaluativos perpetúa prácticas de enseñanza descontextualizadas.

Asimismo, la mayor incidencia de la categoría “A veces” en la autoevaluación y coevaluación en los semestres tercero y quinto (16,18 y 11,29 %, respectivamente) podría señalar una oportunidad desaprovechada para fomentar prácticas reflexivas. Según Vázquez-Rodríguez & Luna (2024), la retroalimentación formativa es esencial para el desarrollo profesional docente, pero la evaluación actual parece priorizar el control administrativo sobre el apoyo al aprendizaje auténtico.

Promueve ambientes adecuados para el aprendizaje

Al evaluar la cuarta pregunta (¿propicia y promueve un ambiente de respeto y confianza en el grupo, así como un clima de apertura, tomando en cuenta las

opiniones, intereses y expectativas de las estudiantes?), los resultados más bajos en la categoría “Siempre” corresponden a los docentes del primero y el tercer semestre (73.72 y 69.35 %, respectivamente). Estos porcentajes sugieren que, en las primeras etapas de formación, los maestros enfrentan dificultades para crear un entorno que fomente la participación y la confianza. Según De León Arellano (2020), en los primeros semestres los docentes en formación carecen de habilidades consolidadas para manejar la dinámica grupal, lo que repercute en su capacidad de establecer un clima de apertura. Por su parte, Cardoso, Taboada (2023) señala que la brecha entre la teoría y la práctica es particularmente desafiante al inicio de la carrera docente, limitando la efectividad en la promoción de un ambiente participativo y de respeto. Cardoza-Batres *et al.* (2024) también resaltan la importancia de la experiencia acumulada en la consolidación de competencias interpersonales y pedagógicas, las cuales suelen ser limitadas en los primeros años de formación.

En la quinta pregunta, (¿reconoce y estimula los logros alcanzados por las estudiantes?), destaca el séptimo semestre, con un 85.19 % en la respuesta “Siempre”, en comparación con los valores, cercanos al 68-69 %, de otros semestres. Este dato sugiere un progreso en la habilidad de los docentes para reforzar positivamente los logros estudiantiles. Como argumenta Cardoso Taboada (2023), la consolidación de la identidad profesional y la mejora de las prácticas docentes se manifiestan con mayor claridad en los semestres avanzados, lo que facilita un enfoque más proactivo en el reconocimiento de los logros. Complementariamente, el refuerzo positivo es crucial para el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que motiva a los estudiantes a mejorar continuamente (de León Arellano, 2020). Por otro lado, Cardoza-Batres *et al.* (2024) destacan que los docentes en etapas avanzadas han tenido más oportunidades para reflexionar y ajustar sus estrategias de enseñanza, lo que optimiza su efectividad en la retroalimentación.

En cuanto a la sexta pregunta (¿promueve valores como la responsabilidad, la solidaridad y la solución de conflictos a través del diálogo?), los resultados son similares en todos los semestres, con valores cercanos al 70 %. Esto indica que la promoción de valores se mantiene constante, probablemente debido a la inclusión de estos temas en el currículo, lo que garantiza una enseñanza uniforme (Cardoso Taboada, 2023). Sin embargo, De León Arellano (2020) menciona que la efectividad de la enseñanza de valores depende, en gran medida, de cómo se adapten las actividades a las necesidades contextuales de los estudiantes. A su vez, Cardoza-Batres *et al.* (2024) sugieren que, aunque se aborden los valores de manera uniforme, la capacidad de los docentes para integrar estos temas de forma significativa puede variar según su experiencia y su formación.

Uso de tecnologías

Al evaluar la capacidad de los docentes en el uso de herramientas multimedia en la enseñanza, los semestres tercero y quinto mostraron los porcentajes más bajos en la categoría “Siempre” (66.85 y 62.79 %, respectivamente), lo que revela una

integración inconsistente de la tecnología en las etapas intermedias del programa. En este sentido, Gonzales del Solar *et al.* (2024) enfatizan la necesidad de planificar adecuadamente la gestión de entornos virtuales para garantizar la eficacia del uso de recursos multimedia en la educación superior. Esta variabilidad puede estar vinculada a una formación desigual en competencias digitales entre los docentes, así como a la falta de infraestructura tecnológica adecuada para apoyar el uso pedagógico de las herramientas multimedia (Cordero Pincay *et al.*, 2024). Por su parte, Fonseca Montoya *et al.* (2024) añaden que, para lograr una integración exitosa de las herramientas digitales, es crucial adoptar un enfoque pedagógico estructurado, que contemple las necesidades de cada etapa formativa e integre, de manera coherente, la tecnología en el currículo.

En cuanto a la habilidad de los docentes para guiar la búsqueda digital de fuentes confiables en bases de datos especializadas, los semestres tercero y quinto, nuevamente, destacaron con los valores más bajos (69.53 y 66.91 %, respectivamente). Esto pone de manifiesto la necesidad de reforzar la alfabetización informacional en las etapas intermedias, lo cual es fundamental para desarrollar un aprendizaje crítico y autónomo (Fonseca Montoya *et al.*, 2024). De acuerdo con Gonzales del Solar *et al.* (2024), la alfabetización informacional debe ser un componente central del currículo, abordándose desde las primeras etapas, con el fin de asegurar que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para enfrentar el exceso de información y la prevalencia de fuentes no verificadas. La disparidad en los resultados también podría reflejar diferencias en las prácticas pedagógicas y en la capacidad de los docentes para integrar el uso de fuentes digitales de manera efectiva (Cordero Pincay *et al.*, 2024).

Respecto al uso de plataformas educativas, de nuevo los semestres tercero y quinto registraron los porcentajes más bajos en la categoría “Siempre” (66.14 y 60.00 %, respectivamente), lo cual podría indicar una brecha en la formación docente para la gestión eficiente de entornos virtuales de aprendizaje. Según Cordero Pincay *et al.* (2024), la capacitación continua del profesorado y el soporte institucional son elementos esenciales para maximizar el potencial de estas herramientas. Gonzales del Solar *et al.* (2024) sugieren que, más allá del uso básico, la gestión de plataformas digitales debe incluir estrategias para optimizar su funcionalidad, como la organización adecuada de los contenidos y la implementación de retroalimentación en tiempo real.

En términos de retroalimentación digital, los semestres séptimo y tercero obtuvieron los porcentajes más altos en la categoría “Siempre” (78.70 y 71.35 %, respectivamente), lo que indica una mayor predisposición de los docentes a adaptar sus prácticas a las necesidades de los estudiantes en niveles avanzados. Esto podría estar relacionado con una mayor experiencia y familiaridad con la tecnología y con un enfoque consciente en la mejora de la retroalimentación digital (Fonseca Montoya *et al.*, 2024). Sin embargo, las autoras advierten que la retroalimentación no será efectiva si no se integra en una planificación didáctica que considere los desafíos específicos de cada nivel académico.

A grandes rasgos, los datos subrayan la necesidad de mejorar la formación en competencias digitales de los docentes, abordando el uso de herramientas multimedia, la alfabetización informacional y la gestión de entornos virtuales. Esto

es clave para implementar una innovación educativa que realmente mejore la calidad del aprendizaje y responda a las demandas actuales de la educación superior (Cordero Pincay *et al.*, 2024; Fonseca Montoya *et al.*, 2024; Gonzales del Solar *et al.*, 2024).

Conclusiones

Las conclusiones del pilotaje del instrumento para evaluar el desempeño docente en la formación de educadoras preescolares ofrecen una perspectiva crítica sobre la efectividad de la evaluación en este contexto y su relevancia en el mejoramiento continuo de la práctica educativa. El estudio se enmarca en la problemática planteada en la introducción, relacionada con la carencia de instrumentos adaptados a los contextos locales para la evaluación del desempeño docente, especialmente en instituciones formadoras de docentes (Ávila y Garza, 2022). El análisis de los resultados nos permite identificar tanto fortalezas como áreas de mejora y plantea interrogantes sobre la manera como los hallazgos pueden informar políticas educativas más adaptativas y situadas. En concreto, se ha determinado que el pilotaje fue estadísticamente exitoso para su uso en el contexto para el que fue diseñado.

Resultados generales y necesidad de evaluaciones ecológicas

El pilotaje evidencia un panorama diverso en el desempeño docente, con un predominio de la categoría “Siempre” en la promoción de prácticas educativas, pero también con una presencia significativa de respuestas en las categorías “A veces” y “Nunca”. Esta variabilidad sugiere que, aunque los docentes promueven competencias y el reconocimiento de logros, la consistencia en la implementación de estas prácticas es limitada. Este hallazgo se alinea con lo expuesto por Vazquez-Rodriguez y Luna (2024), quienes argumentan que la falta de coherencia en la evaluación puede deberse a la desconexión entre la normativa y la práctica docente. Esta situación refuerza la necesidad de adoptar enfoques de evaluación que consideren los contextos específicos y permitan adaptaciones que respondan a las características particulares de cada institución educativa (Salas-Blas, 2019).

Diferencias entre semestres: percepción y evolución del desempeño docente

Los resultados revelan diferencias significativas entre semestres. Las evaluaciones realizadas por los estudiantes del primer semestre son más críticas, con porcentajes más bajos en la categoría “Siempre”, lo cual podría reflejar una percepción menos positiva del desempeño docente en etapas tempranas de la carrera. Esta tendencia podría estar asociada con la falta de experiencia y consolidación de los maestros en las primeras etapas de la formación (de León Arellano, 2020). En contraste, en el séptimo

semestre los valores son más altos, lo que sugiere una mejora en la percepción del desempeño docente. Según Cardoso Taboada (2023), esta evolución en la valoración podría explicarse por la mayor capacidad de los docentes para adaptar sus estrategias pedagógicas con el tiempo, a medida que adquieren más experiencia en la práctica profesional.

Fortalezas y áreas de mejora: más allá de las competencias

El pilotaje identifica fortalezas en la promoción del trabajo por competencias, el reconocimiento de logros y la enseñanza de valores. Sin embargo, se destacan debilidades en la integración de tecnologías y en la alfabetización digital, con los valores más bajos en el uso de herramientas multimedia y la búsqueda de fuentes confiables en los semestres tercero y quinto (Fonseca Montoya *et al.*, 2024). Esto resalta la necesidad de una capacitación más sólida en competencias digitales, alineada con lo señalado por Gonzales del Solar *et al.* (2024), quienes enfatizan que la formación en tecnologías educativas debe ser un componente fundamental del currículo docente.

Limitaciones y retos para la implementación de evaluaciones situadas

Una limitación crucial del estudio es la validez externa restringida, ya que se realizó en una única institución educativa. La falta de diversidad en los contextos evaluados impide generalizar los hallazgos, lo que refuerza la importancia de adaptaciones contextuales para la aplicación de instrumentos similares en otras instituciones (Lara-Subiabre y Angulo-Brunet, 2020). Además, la evaluación se centró exclusivamente en la percepción de los estudiantes, sin considerar la de los docentes, lo cual reduce la posibilidad de un análisis más integral y reflexivo de su desempeño. La incorporación de la voz del profesorado en futuras evaluaciones podría ofrecer una comprensión más completa y matizada de las dinámicas pedagógicas (Cardoza-Batres *et al.*, 2024). A pesar de las limitaciones, como ya se ha señalado, las restricciones metodológicas no afectan los resultados, ya que el instrumento fue diseñado y validado adecuadamente, garantizando su confiabilidad y relevancia en el contexto específico evaluado.

Implicaciones y sugerencias para futuros estudios

Para avanzar en la comprensión del desempeño docente y mejorar los procesos evaluativos, es fundamental ampliar el alcance de los estudios a múltiples instituciones formadoras, lo que permitiría obtener una visión más global de la efectividad de la enseñanza. Asimismo, incluir la perspectiva de los docentes podría enriquecer el análisis, proporcionando una visión más equilibrada de los desafíos y logros en

la promoción del desempeño docente (Moreno-de-León *et al.*, 2024). También es crucial explorar cómo estas prácticas impactan directamente en el aprendizaje de los estudiantes, lo que permitiría adaptar las estrategias de formación de acuerdo con las demandas actuales de la educación superior y las políticas educativas emergentes.

Crítica y reflexión

En suma, el pilotaje del instrumento diseñado proporciona una base para reflexionar sobre la evaluación del desempeño docente en el contexto de la formación de educadoras preescolares (Medrano y Moreno, 2024). Los resultados indican la necesidad de mejorar la formación en competencias digitales y de ajustar los métodos de evaluación a los contextos específicos, para que sean verdaderamente útiles. La adopción de enfoques situados y adaptativos en la evaluación del desempeño docente es esencial para asegurar que los procesos evaluativos no solo sean útiles para la rendición de cuentas, sino que también promuevan un desarrollo pedagógico continuo y relevante (Cordero Pincay *et al.*, 2024; Salas-Blas, 2019).

Referencias

- Andreucci Annunziata, P. (2013). La Supervisión de Prácticas Docentes: Una Deuda Pendiente de la Formación Inicial de Profesores. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 7-26. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100001>
- Ávila Sánchez, R. J. y Garza Amaya, H. E. (2022). La investigación educativa en las escuelas normales de México: La importancia de formar formadores. *Universidad Verdad*, 1(80), 12-23. <https://doi.org/10.33324/uv.vi80.511>
- Avitia, R. L., Avena, G., Flores, N., Reyna, M. A. y Nava, M. L. (2017). Datos Fisiológicos de Baja California: PhysioBC, Electrocardiographic Results 1. *Revista Mexicana de Ingeniería Biomédica*, 38(1), 372-381. <https://doi.org/10.17488/RMIB.38.1.33>
- Cardoso Taboada, R. (2023). Las prácticas profesionales de la formación docente: desafíos y aprendizajes. En J. Domínguez Cardiel, M. Alvarado Sánchez y H. Torres Salazar (Coords.), *La historia: investigación y su enseñanza en tiempos pandémicos* (pp. 193-208). Astra.
- Cardoza-Batres, F., Araujo Gurrola, H. y Reyes García, J. (2024). Desempeño de los formadores de docentes en escuelas normales: Opinión de los jefes de departamento. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(1), 7-24. <https://doi.org/10.47554/revie.vol11.num1.2024.pp7-24>
- Cordero Pincay, L. F., López Farías, C. J., Marcelo Yarleque, F. M., Jiménez Belmont, P. F. y del Pezo del Pezo, E. (2024). Gamificación en educación superior como herramienta tecnológica en el proceso de aprendizaje. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 750-761. <https://doi.org/10.47554/revie.vol11.num1.2024.pp7-24>

- org/10.56712/latam.v5i4.2290
- Díaz-Barriga, A. (2021). Política de la educación normal en México: Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 533-560.
- Edel-Navarro, R., Ferra-Torres, G. y de Vries, W. (2018). El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 71-92. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.419>
- Escurre, L. M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111. <https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>
- Fonseca Montoya, S., Lolin Cabrera, S. y Ruano Fernández, Y. (2024). Calidad educativa y su relación con la gestión pedagógica, la innovación y los ambientes de aprendizaje. *Espíritu Emprendedor TES*, 8(1), 111-128. <https://doi.org/10.33970/eetes.v8.n1.2024.382>
- Galavis, S. y Álvarez, G. (2010). La encuesta de opinión estudiantil: Un sistema de información para la evaluación por competencias de la actividad docente. *Revista de la Facultad de Ingeniería*, 25(3), 47-56.
- de la Garza Aguilar, J. (2013). La evaluación de programas educativos del nivel superior en México: Avances y perspectivas. *Perfiles Educativos*, 35(esp.), 33-45.
- Gonzales del Solar, J., Osorio Castillo, E. M. y Bernaola Miñano, L. M. (2024). Diseño y gestión de entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 969-991. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.777>
- Lara-Subiabre, B. y Angulo-Brunet, A. (2020). Reflexiones de profesores chilenos en contextos de evaluación docente. *Perspectiva Educativa*, 59(3), 24-44. <http://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.3-Art.1083>
- de León Arellano, E. (2020). Enseñanza de la competencia comunicativa a estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar. *Rastros Rostros*, 22(2). <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2020.02.02>
- López Calva, M. (2013). INEE: una década de evaluación (2002-2012). *Perfiles Educativos*, 35(141), 200-206. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.141.40535>
- Martínez Chairez, G. I., Esparza Chávez, A. Y. y Gómez Castillo, R. I. (2020). El desempeño docente desde la perspectiva de la práctica profesional. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e108. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.703>
- Medel, R. y Asún, R. (2014). Encuestas de evaluación docente y sesgos de género: Un estudio exploratorio. *Calidad en la Educación*, (40), 171-199. <http://doi.org/10.4067/S0718-45652014000100006>
- Madrano Castro, Y. Y. y Moreno de León, T. A. (Coords.). (2024). *Codiseño estatal Tamaulipas: Transformando la educación formal*. Secretaría de Educación de Tamaulipas - Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.
- Moreno de León, T. A., de León Arellano, E. y Rodríguez Vázquez, M. L. (2024).

- Validación de un instrumento para la medición del desempeño docente. En S. E. Tovar Calzada, H. Santillana Romero, B. J. Silva Ballesteros y L. A. Flores Bazaldúa (Coords.), *Perspectivas innovadoras en investigación educativa: avances y desafíos* (pp. 63-80). Pie Rojo.
- Moreno-de-León, T., de-León-Arellano, E., Rodríguez-Vázquez, L. y Castro-Martínez, M. (2024). Programa de investigación sobre la alfabetización, la práctica docente y la educación socioemocional (PI-APDES). Una revisión bibliográfica. *Ra Ximhai*, 20(1), 135-156. <https://doi.org/10.35197/rx.20.01.2024.06.tm>
- Penfield, R. D. y Giacobbi, P. R. (2004). Applying a Score Confidence Interval to Aiken's Item Content-Relevance Index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica* (Trad. N. Riambau). Graó - Colofón.
- Salas-Blas, E. (2019). Comprendiendo las limitaciones de la investigación. *Propósitos y Representaciones*, 7(esp.), e424. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7nSPE.424>
- Vazquez-Rodriguez, O. y Luna Serrano, E. (2024). Los referentes para la evaluación docente en Educación Básica: el caso de México. *Práxis Educativa*, 19, e22811. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22811.045>