

Universidad de Sonora

Posgrado en Psicología



EL SABER DE MIS HIJOS
HARÁ MI GRANDEZA

TESIS:

“EVALUACIÓN DE INTERACCIONES DIDÁCTICAS MEDIANTE ÁMBITOS DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN PROFESORES DE PREPARATORIA EN CANANEA”

Para obtener el grado de:

Maestro en Psicología

Presenta:

Miguel Andrés Ávila Navarro

Director:

Dr. Juan Carlos Manríquez Betanzos

Co-Director:

Mtra. Micaela Ortiz Pacheco

Lectores:

Dra. Anais Ortiz Valdez

Dra. Laura Fernanda Barrera Hernández

Hermosillo, Sonora

Marzo del 2020

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



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

Hermosillo, Sonora a 12 de marzo de 2020

Dr. César Octavio Tapia Fonlem
Coordinador del Posgrado en Psicología
División de Ciencias Sociales
Universidad de Sonora

Con la presente me permito informar a Usted que el trabajo de tesis de maestría titulado **“Evaluación de interacciones didácticas mediante ámbitos del desempeño docente en profesores de preparatoria en Cananea”** que fue desarrollado por el estudiante del Posgrado en Psicología **Miguel Andrés Ávila Navarro**, cumple con los requisitos teóricos-metodológicos de un trabajo de investigación nivel maestría y cuenta con el decoro académico suficiente para ser presentado en su examen de defensa de grado.

Agradeceremos se proceda a hacer las gestiones administrativas conducentes para la programación del acto protocolario correspondiente.

Sin otro particular de momento, nos es grato saludarle.

Cordialmente

Dr. Juan Carlos Manríquez Betanzos
Director de tesis

Mtra. Micaela Ortiz Pacheco
Co-directora de tesis

Dra. Anais Ortiz Valdez
Lectora

Dra. Laura Fernanda Barrera Hernández
Lectora

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue evaluar la práctica de educadores a partir de ámbitos del desempeño docente derivados del modelo de las interacciones didácticas. Se diseñaron dos instrumentos que generaron criterios de evaluación para sistematizar una planeación didáctica y así valorar aspectos puntuales sobre el desempeño del profesor durante sesiones de clase. Se efectuó un ejercicio de evaluación donde participaron diez docentes de una preparatoria ubicada en Cananea, Sonora, a quienes se les solicitó una planeación semanal, para posteriormente videogravar las sesiones de clase correspondientes. Los resultados indican que a) El desempeño de los profesores fue regular; b) Se logró instrumentar criterios de evaluación para una planeación didáctica y su implementación, y c) Esta forma de evaluación verifica la correspondencia entre lo planeado y lo ejecutado en clase.

Considerando tales resultados, se sugiere considerar la evaluación *in situ* como complementaria, definiéndose criterios de evaluación para obtener resultados concretos del ejercicio instruccional, mediante directrices para mejorar la institución participante.

PALABRAS CLAVE: Evaluación del Desempeño Docente, Interacciones Didácticas, Ámbitos del Desempeño Docente.

ABSTRACT

The objective of this work was to evaluate the practice of educators based on areas of teaching performance derived from the model of educational interactions. Two instruments were designed that generated evaluation criteria to systematize a didactic planning and thus assess specific aspects of the teacher's performance during class sessions. An evaluation exercise was carried out with the participation of ten teachers from a high school located in Cananea, Sonora, who were asked for a weekly planning, and then videotaped the corresponding class sessions. The results indicate that a) The teachers' performance was regular; b) It was possible to implement evaluation criteria for a didactic planning and its implementation, and c) This form of evaluation verifies the correspondence between the planned and executed in class. Considering these results, it is suggested to consider the on-site evaluation as complementary, defining evaluation criteria to obtain concrete results of the instructional exercise, through guidelines to improve the participating institution.

KEY WORDS: Assessment of Teaching Performance, Didactic Interactions, Areas of Teaching Performance.

ÍNDICE

RESUMEN.....	III
ABSTRACT.....	IV
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VIII
ÍNDICE DE TABLAS.....	IX
1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. ANTECEDENTES.....	3
2.1 Problemas de la Educación Media Superior en México.....	3
2.2 Evaluación del Desempeño Docente en México.....	8
2.3 Investigación Dirigida a la Evaluación y Formación de Docentes.....	14
3. MARCO TEÓRICO.....	20
3.1 Modelos de evaluación del desempeño docente.....	20
3.1.1 Modelo basado en la opinión de los alumnos.....	20
3.1.2 Modelo de evaluación a través de pares.....	21
3.1.3 Modelo de autoevaluación.....	22
3.1.4 Modelo de evaluación a través de portafolio.....	23

3.2. La noción de competencia y su aplicación a la planeación de interacciones didácticas.....	25
3.3. El modelo de las interacciones didácticas.....	26
3.4 Ámbitos de Desempeño Docente.	28
3.5 Consideraciones en torno a la planeación de interacciones didácticas.....	30
3.6 Consideraciones en torno a la ejecución del docente en situaciones de clase...	34
4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	36
4.1 Justificación.....	36
4.2 Pregunta de Investigación.....	37
4.3 Objetivo General	37
4.4 Objetivos Específicos	37
4.5 Hipótesis	38
5. MÉTODO.....	39
5.1 Diseño.....	39
5.2 Participantes.....	39
5.3 Instrumentos y Materiales.....	40
5.4 Procedimiento.....	44

6. RESULTADOS.....	46
7. DISCUSIÓN.....	52
8. REFERENCIAS.....	62
9. ANEXOS.....	68

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Evaluación del Desempeño Docente en Educación Media Superior. Periodo 2015-2016</i>	12
Figura 2. <i>Evaluación del Desempeño Docente en Educación Media Superior, Sonora. Periodo 2016-2017.</i>	13
Figura 3. <i>Modelo de las Interacciones Didácticas</i>	26
Figura 4. <i>Promedio General de la Evaluación del Desempeño Docente</i>	50

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro, a nivel nacional. Lenguaje y Comunicación</i>	5
Tabla 2. <i>Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro, a nivel nacional. Matemáticas</i>	6
Tabla 3. <i>Instrumentos de Evaluación del Desempeño Docente SEC</i>	10
Tabla 4. <i>Modelo de Evaluación Basado en la Opinión de Alumnos</i>	21
Tabla 5. <i>Modelo de Evaluación a través de Pares</i>	22
Tabla 6. <i>Modelo de Autoevaluación</i>	23
Tabla 7. <i>Modelo de Evaluación a través de Portafolio</i>	24
Tabla 8. <i>Tipos de Situaciones Problema</i>	31
Tabla 9. <i>Elementos de un Objetivo Instruccional</i>	33
Tabla 10. <i>Datos Personales de los Participantes</i>	40
Tabla 11. <i>Categorías e Ítems correspondientes a la Evaluación de la Planeación Didáctica</i>	42
Tabla 12. <i>Categorías e Ítems correspondientes a la Evaluación de la Implementación</i>	43

Tabla 13. <i>Resultados de consistencia externa de W Kendall para la Evaluación de la Planeación Didáctica</i>	46
Tabla 14. <i>Resultados de consistencia externa de W Kendall para la Evaluación de la Implementación</i>	47
Tabla 15. <i>Porcentajes individuales de ocurrencia en las categorías de Evaluación de la Planeación Didáctica</i>	48
Tabla 16. <i>Porcentajes individuales de ocurrencia en la Evaluación de la Implementación</i>	49

1. INTRODUCCIÓN

Es inapelable la relación existente entre el ámbito educativo y el psicológico en la historia de la humanidad. Por un lado, la educación puede ser entendida como el proceso de formación de individuos dentro de ciertas convenciones valoradas por una sociedad (Ibáñez, 2007). El objeto de estudio de la psicología son las interacciones del individuo con objetos u otros individuos que constituyen campos con límites definidos que ocurren en contextos específicos, y van desarrollando una historia cambiante que tiene impacto en el desarrollo del comportamiento (Kantor, 1980). En lo que respecta a educación, la psicología puede coadyuvar en la aportación de modelos y principios generales para la planeación sistematizada de interacciones educativas, a fin de cumplir con los objetivos propuestos por la Secretaría de Educación (Ibáñez, 2007a).

Es de conocimiento general la problemática educativa existente en México, la cual se debe a diversos factores, uno de los principales es el desempeño de quien enseña, ya que incide directamente sobre el aprendizaje de los alumnos. Existe poca investigación dirigida a la evaluación del desempeño docente en nuestro país, y en la mayoría de los casos se emplean cuestionarios para recabar información sobre la opinión de agentes externos sobre el quehacer del profesor, o bien, cuestionarios dirigidos a evidenciar el conocimiento didáctico y disciplinario del profesor. Estas prácticas, pese a no ser incorrectas, son insuficientes para dilucidar lo que el profesor hace en lo cotidiano, es decir, su planeación didáctica y sus formas de actuación dentro del aula.

Con base en lo anterior, se planteó como objetivo del presente trabajo evaluar el desempeño de profesores a partir de una propuesta complementaria fundamentada en ámbitos de desempeño docente correspondientes al modelo de las interacciones didácticas,

la cual pretende generar criterios de evaluación para sistematizar una planeación didáctica y para valorar aspectos puntuales referentes al desempeño del profesor durante sesiones de clase.

2. ANTECEDENTES

2.1 Problemas de la Educación Media Superior en México

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2005) plantea la necesidad de solucionar el bajo rendimiento académico que ha sido recurrente lo largo del tiempo en el Sistema Educativo Mexicano. Esta problemática se relaciona con el hecho de que existe un desempeño significativamente bajo de los alumnos en habilidades de comprensión lectora, en matemáticas y en el dominio de las ciencias, entre otras, a nivel primaria, secundaria y nivel medio superior.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016), los resultados de estudiantes de México en la evaluación 2015 de la prueba PISA muestran que se ubicaban por debajo del promedio de todos los países participantes, en ciencias (416 puntos), lectura (423 puntos) y matemáticas (408 puntos). En estas tres áreas, menos del 1% de los estudiantes en México alcanzaron niveles de competencia de excelencia (nivel 5 y 6). A continuación, se describe brevemente el desempeño de los alumnos en cada una de las áreas del conocimiento evaluadas (OCDE, 2016):

- El nivel mínimo de competencia en ciencias indica que los estudiantes son capaces de hacer uso de su conocimiento básico de los contenidos y procedimientos de ciencias para identificar una respuesta apropiada, interpretar datos, e identificar las preguntas que emergen de un simple experimento, todos los estudiantes deberían alcanzar este nivel una vez finalizado su periodo de educación obligatoria. La proporción de estudiantes mexicanos que no logró alcanzar este nivel fue de un 48%, la más alta entre los países de la OCDE.

- En cuanto al desempeño en lectura de los jóvenes mexicanos, solo el 0.3% alcanzó los niveles de excelencia, indicando que eran capaces de localizar información en textos que no les son familiares, en forma o en contenido, demuestran una comprensión pormenorizada, e infieren qué información es relevante para la tarea.
- En México, 57% de los estudiantes no alcanzan el nivel básico de competencias en Matemáticas, es decir, ocasionalmente son capaces de realizar procedimientos rutinarios, tales como operaciones aritméticas en situaciones donde todas las instrucciones les son dadas, pero tienen problemas identificando cómo una situación del mundo real puede ser representada matemáticamente.

En la prueba PLANEA 2017 a nivel nacional, en Lenguaje y Comunicación, un tercio de los alumnos que están por concluir la Educación Media Superior (EMS) se ubicó en el nivel I (34%). Casi 1 de cada 3 se ubican tanto en el nivel II (28%) como en el nivel III (29%), y casi 9 de cada 100 estudiantes en el nivel IV. En la Tabla 1 se muestran los porcentajes y la descripción para cada uno de los niveles.

Tabla 1

Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro, a nivel nacional. Lenguaje y Comunicación

<u>Nivel de Desempeño</u>	<u>Descripción</u>	<u>Porcentaje Total</u>
Nivel I	No identifican la postura del autor en artículos de opinión, ensayos o reseñas críticas; ni explican la información de un texto sencillo con palabras diferentes a las de la lectura.	33.9
Nivel II	Identifican ideas principales que sustentan la propuesta de un artículo de opinión breve, discriminan y relacionan información oportuna y confiable, y la organizan a partir de un propósito.	28.1
Nivel III	Reconocen en un artículo de opinión: propósito, conectores argumentativos y partes que lo constituyen (tesis, argumentos y conclusión); identifican las diferencias entre la información objetiva, opinión y valoración del autor; identifican las diferentes formas en que se emplea el lenguaje escrito de acuerdo con la finalidad comunicativa y utilizan estrategias para comprender lo que leen.	28.7
Nivel IV	Seleccionan y organizan información pertinente de un texto argumentativo; identifican la postura del autor, interpretan información de textos argumentativos (como reseñas, críticas y artículos de opinión) e infieren la paráfrasis de un texto expositivo (como un artículo de divulgación).	9.2

De acuerdo con la Tabla 1, los estudiantes ubicados en el nivel I son capaces de comprender información explícita en textos sencillos con temáticas que le son familiares y con un orden típico (inicio, desarrollo y conclusión). Sin embargo, tienen problemas para formular inferencias de contenidos implícitos en diferentes tipos de texto o comprender textos extensos y complejos. Además, no pueden identificar el proceso de investigación y su aplicación como medio para la construcción de conocimientos. Los estudiantes ubicados en el nivel IV poseen las habilidades requeridas en proyectos de investigación, planean escritos atendiendo a las propiedades textuales y a diferentes propósitos e interpretan y valoran información de diferentes tipos de texto.

Tabla 2

Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro, a nivel nacional. Matemáticas.

<u>Nivel de Desempeño</u>	<u>Descripción</u>	<u>Porcentaje Total</u>
Nivel I	Tienen dificultades para realizar operaciones con fracciones y operaciones que combinen incógnitas o variables (representadas con letras), así como para establecer y analizar relaciones entre dos variables.	66.2
Nivel II	Expresan en lenguaje matemático situaciones donde se desconoce un valor o las relaciones de proporcionalidad entre dos variables, y resuelven problemas que implican proporciones en cantidades (por ejemplo, el cálculo de porcentajes).	23.3
Nivel III	Emplean el lenguaje matemático para resolver problemas que requieren del cálculo de valores desconocidos, y para analizar situaciones de proporcionalidad.	8.0
Nivel IV	Dominan las reglas para transformar y operar con el lenguaje matemático (por ejemplo, las leyes de los signos); expresan en lenguaje matemático las relaciones que existen entre dos variables de una situación o fenómeno; y determinan algunas de sus características (por ejemplo, deducen la ecuación de la línea recta a partir de su gráfica).	2.5

En Matemáticas, seis de cada diez estudiantes se ubicaron en el nivel I (66%); casi dos de cada diez se localizaron en el nivel II (23 %); en el nivel III, sólo ocho de cada 100 estudiantes (8%); en el nivel IV, casi tres estudiantes de cada 100 (2.5%). En la Tabla 2 se exhiben los porcentajes y la descripción para cada uno de los niveles.

Como se observa en la Tabla 2, en el área de matemáticas la situación es crítica: dos de cada tres alumnos se ubican en el Nivel I, es decir, exhiben dificultades para realizar operaciones con fracciones y operaciones que combinen incógnitas o variables, así como para establecer y analizar relaciones entre dos variables.

Otro problema para considerar es el abandono escolar por parte de los educandos después de concluir con la educación básica. Para dar cuenta solo de los estudiantes que

ingresan de inmediato al bachillerato una vez terminada la secundaria, el estudio realizado por el (INEE, 2016) muestra que se obtuvo una tasa de absorción estimada de 80.7% en el año 2015. Dicho dato permite corroborar que un porcentaje importante de los jóvenes (19.3%) no está ingresando al Nivel Medio Superior. Considerando a los adolescentes y jóvenes con edad idónea, en el ciclo escolar 2015-2016 se matriculó 59.5% de ellos en Educación Media Superior (EMS), 6.6 puntos porcentuales más que los reportados en el ciclo escolar 2012-2013.

Si bien existen avances en la ampliación de la cobertura educativa en la EMS, aún persisten problemas de abandono escolar y bajo logro educativo, acompañados de brechas por tipo de sostenimiento, tamaño de localidad, grado de marginación, condición de indígena y situación socioeconómica. A continuación, se presentan algunos datos relevantes de lo mencionado con anterioridad.

La tasa de aprobación en EMS durante el ciclo escolar 2014-2015 fue de 84.4%, casi un punto porcentual por arriba de la registrada en el ciclo escolar 2009-2010, que fue de 83.8%. En lo que refiere al tipo de sostenimiento, el mayor porcentaje de aprobación lo reportaron las escuelas privadas sin subsidio (84.4%), y en las escuelas con sostenimiento público fue de 83.2%. El porcentaje de alumnos con edad superior al rango normal (15 a 18 años) fue grave en el ciclo escolar 2015-2016 registrando un 13.5%, y se reportó una disminución en comparación con el ciclo escolar 2010-2011, la cual fue de 14.1% (INEE, 2016).

Respecto al tema del logro académico, los resultados de la prueba PLANEA EMS indican que una tercera parte de los estudiantes del tercer año de bachillerato (33.9%) no alcanzan los niveles de aprendizaje esperado en lengua y comunicación, y que el

aprendizaje empeora en matemáticas, en la que 66.2% de los estudiantes tienen dificultades (INEE, 2017).

En el análisis de la situación de la EMS, sobresale un problema crucial en cuanto a la tasa de abandono escolar. Para el ciclo escolar 2015-2016, esta fue de 15.5%, que en términos absolutos equivale a cerca de 700 000 jóvenes que anualmente abandonan los estudios (INEE, 2017a). Si se observa por nivel educativo, el bachillerato general presentó la menor proporción de abandono (13.3%), seguido por el bachillerato tecnológico (15.8%); el profesional técnico presenta los mayores niveles de abandono (24.3%). En el bachillerato privado se reportaron las mayores tasas de abandono escolar (18.7%), mientras que la menor se identificó en los bachilleratos de universidades autónomas, con 12.2%.

De acuerdo con el INEE (2017b), la deserción es un fenómeno que se manifiesta de diferente manera en las entidades federativas, dependiendo de las condiciones sociales, económicas y culturales que distinguen a cada estado en el país. En el ciclo escolar 2010 – 2011, la tasa de deserción fue más alta en Nuevo León (23.55%), mientras que en la región donde hubo un menor porcentaje de abandono fue Puebla (10.06%). En cuanto a Sonora, se observó que un 14.4% de los jóvenes en EMS desertan, siendo este porcentaje ligeramente inferior a la media nacional (14.9%), pero sin dejar de ser un asunto de relevancia, ya que son muchos los estudiantes que no pueden completar una formación integral.

2.2 Evaluación del desempeño docente en México

Respecto a la evaluación del desempeño docente en México, se puede afirmar que es una práctica reciente. En la actualidad, el quehacer de un profesor responde a criterios institucionales específicos propuestos por la Secretaría de Educación Pública

(SEP/CNSPD, 2016). Dichos requerimientos y el desempeño del docente ante ellos, se encuentran disponibles al público a diferencia de décadas anteriores.

Es menester describir los diversos métodos de recolección de información que la Secretaría de Educación Pública (SEP/CNSPD, 2016) emplea para el cumplimiento de sus propósitos. En la Tabla 3 se muestran los instrumentos que son utilizados para evaluar el desempeño docente en el nivel medio superior.

Tabla 3

Instrumentos de Evaluación del Desempeño Docente SEC

<u>Instrumentos de Evaluación</u>	<u>Aspectos del instrumento de evaluación</u>
Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales	Etapa 1. El Informe está basado en un cuestionario estandarizado, con preguntas cerradas, y será respondido por el director, el encargado o la máxima autoridad del plantel en el que labora el docente que participa en el proceso de Evaluación del Desempeño.
Expediente de evidencias de enseñanza	Etapa 2. El Expediente de evidencias del docente es una muestra de un material didáctico de apoyo que usa para impartir sus clases, y como demostración de su práctica de enseñanza el docente selecciona dos trabajos desarrollados por sus estudiantes que muestren el nivel de aprendizaje y dominio de las competencias esperadas. Dichos trabajos le servirán como fuente de análisis y le permitirán elaborar una argumentación que será evaluada mediante una rúbrica por personal certificado por el INEE.
Examen de conocimientos disciplinares	Etapa 3. El examen es un instrumento estandarizado y autoadministrable constituido por un conjunto de reactivos en los que se valora el dominio de la disciplina que el docente imparte. Su aplicación será supervisada de manera permanente por un aplicador previamente designado.
Examen de competencias didácticas.	Etapa 4. El examen es un instrumento estandarizado y autoadministrable constituido por un conjunto de reactivos en los que se valora el conocimiento del docente sobre los referentes pedagógicos de la práctica docente. Su aplicación será supervisada de manera permanente por un aplicador previamente designado.
Planeación didáctica argumentada o presentación de constancia de CERTIDEMS o ECODEMS	Etapa 5. Consiste en la elaboración de una planeación didáctica como muestra de un ejercicio cotidiano de su práctica docente. El docente elaborará una argumentación sobre la planeación en su propósito, estructura, contenido y resultados esperados. Tanto la planeación producida como la fundamentación de las estrategias didácticas elegidas para desarrollarla serán evaluadas mediante una rúbrica por personal certificado por el INEE.

Nota: Fuente: INEE, con base en SEP-CNSPD. Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de Evaluación del desempeño EMS. Disponible en: <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/>

Para obtener el resultado final en el proceso de evaluación, los docentes de EMS tuvieron que presentar todos los instrumentos de evaluación. Para expresar los resultados que los sustentantes obtuvieron en cada instrumento de evaluación, se definió una escala que va de los 800 a los 1600 puntos, de la cual deriva una clasificación que se puede describir de la siguiente manera: a) No se presentó; b) Insuficiente (menos de 1000 puntos); c) Suficiente (1000 a 1199 puntos); d) Bueno (1200 a 1399 puntos); e) Destacado (al menos 1400 puntos); y f) Excelente (al menos 1500 puntos). En la figura 1 se muestra el nivel de desempeño de los docentes evaluados.

En lo que respecta a la evaluación correspondiente al periodo 2015-2016, fueron evaluados 27, 682 docentes, tomando en consideración los siguientes criterios de selección: a) que trabajaran en escuelas de cualquiera de los subsistemas de sostenimiento federal, estatal y descentralizado de las 32 entidades federativas; b) que laboraran en escuelas ubicadas en localidades de 100 mil habitantes o más; c) que contaran con una plaza de jornada o por hora-semana-mes; d) que tuvieran entre 30 y 45 años de edad; y e) que contaran con una antigüedad en el servicio de seis a 20 años (SEP/CNSPD, 2016). Por otro lado, en la evaluación correspondiente al periodo 2016-2017, fueron evaluados 4,929 docentes tomando en consideración los mismos criterios de selección (SEP/CNSPD, 2017). La figura 1 muestra el desempeño de los profesores evaluados en ambos periodos escolares.

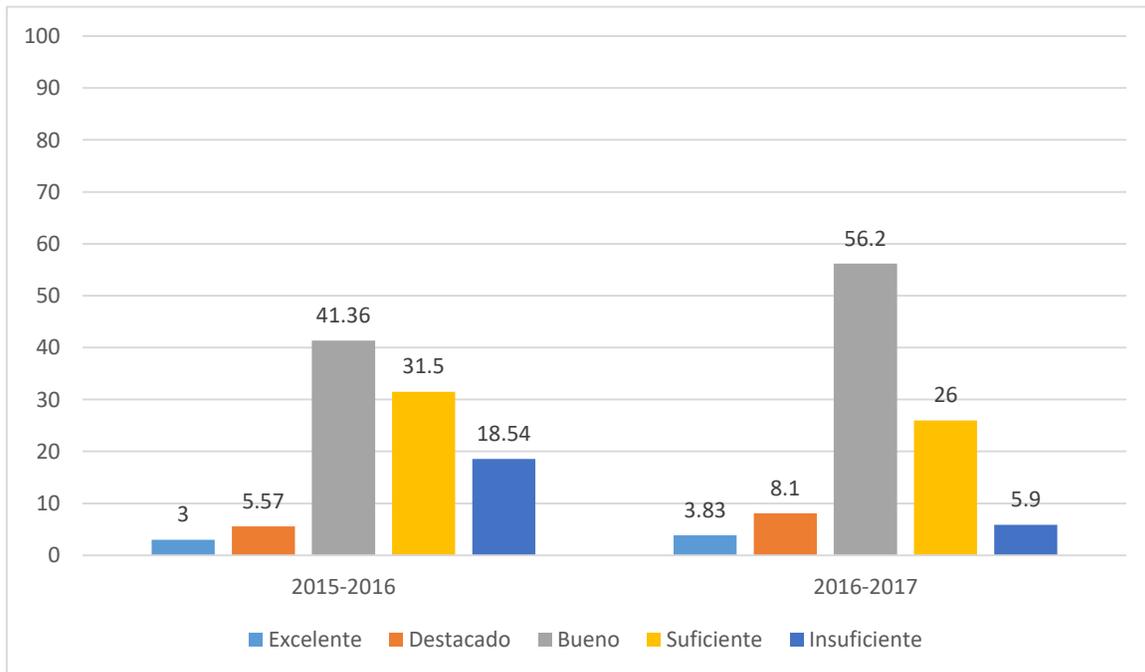


Figura 1. Evaluación del Desempeño Docente en Educación Media Superior. Periodo 2015-2016.

A nivel nacional en el periodo 2015- 2016, la mayoría de los sustentantes (41.36%) se ubicaron en el grupo de desempeño “Bueno”; sin embargo, cabe enfatizar que más de la mitad de los docentes se encontraron entre el nivel “Insuficiente” (18.54%) y el “Suficiente” (31.5 %) en su evaluación. Lo descrito anteriormente sugiere la reflexión acerca de cómo se podría mejorar el nivel del desempeño docente en el nivel medio superior.

En lo que respecta al periodo 2016-2017, se identificó que el 3.8% del profesorado tuvo un resultado excelente, 8.1% resultado destacado, 56.2% resultado bueno, 26.0% resultado suficiente, y 5.9% resultó insuficiente. Respecto a los porcentajes de la

evaluación del periodo 2015-2016, hubo una mejoría dado que la mayoría de los profesores se situó en el nivel “Bueno” (56.2%), sin embargo, es necesario considerar que la muestra fue menor y aún una tercera parte quedó ubicada en los niveles “suficiente” e “insuficiente”. Por ende, se requiere de programas de intervención para elevar la mejora en el desempeño del profesorado, y así lograr los niveles altos de la evaluación.

En cuanto a resultados estatales correspondientes al periodo 2016-2017, se obtuvo el dato de que el total de docentes evaluados en el Estado de Sonora fue de 293. La figura 2 muestra el desempeño de los profesores. Se puede observar que la mayoría de los participantes (59%) alcanzaron el nivel “Bueno”, sin embargo, una tercera parte del profesorado se ubicó en los niveles “Suficiente” e “Insuficiente”. En general, es posible señalar que los resultados de Sonora son similares a la media Nacional, lo cual implica la necesidad de incrementar esfuerzos para lograr que los docentes alcancen los niveles altos de la evaluación.

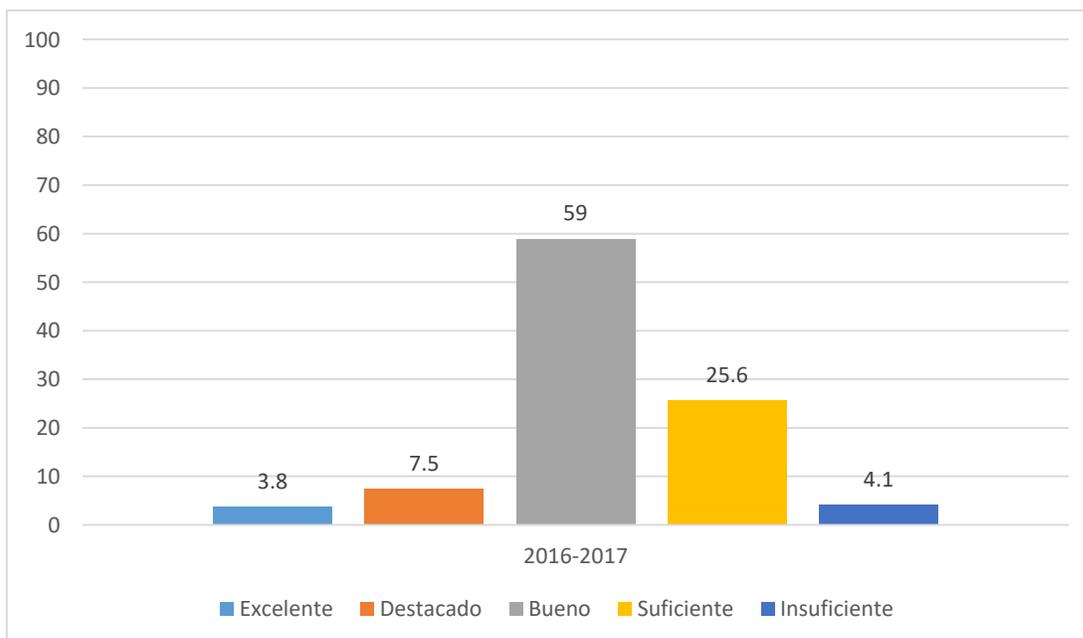


Figura 2. Evaluación del Desempeño Docente en Educación Media Superior, Sonora. Periodo 2016-2017.

Por otro lado, es de conocimiento público que en México existe oposición a la evaluación del profesorado, situación atribuida en parte al riesgo de que el docente pierda su empleo. No obstante, una evaluación puede involucrar una retroalimentación para mejorar, es decir, que la evaluación ofrece posibilidades para fortalecer y consolidar los aprendizajes, así como lograr objetivos o propósitos en cualquier campo de estudio. En adición, ésta permite mostrar cuáles son las necesidades de mayor prioridad a atender, y desde la perspectiva educativa, evidenciar congruencia entre saber y desempeño, lo cual trae como producto la mejora en la calidad de la educación. Por tal motivo, a la evaluación docente se le considera parte fundamental del proceso enseñanza y aprendizaje, es decir, una actividad continua, un proceso integrador que genera, desde la reflexión de las experiencias, oportunidades para la formación continua de los educadores en nuestro país.

Con el propósito de ahondar en el tema de la evaluación y el desempeño docente, es pertinente llevar a cabo una revisión de investigaciones previas que permitan dilucidar los avances en este rubro. Además, podrá coadyuvar al entendimiento de lo que se ha realizado y lo que está pendiente por hacer para la mejora del rendimiento de profesores en servicio.

2.3 Investigación dirigida a la evaluación y formación de docentes

En la actualidad, la exigencia a la sociedad recae en mayor capacidad para la explicación de fenómenos y un mejor manejo de la información en entornos que cambian constantemente. En el nuevo modelo educativo (SEP, 2016) se propone ampliar y fortalecer el entendimiento y la comprensión de los principios fundamentales, así como de las relaciones que los contenidos guardan entre sí. Las actividades que implican memorización hoy en día ocupan la mayor parte del tiempo en una sesión de clase, ante lo cual se plantea el diseño de situaciones didácticas que reflejen una interpretación del mundo a la par de demandar

que los estudiantes aprendan en circunstancias que los acerquen a su realidad. A continuación, se presentan algunos estudios dirigidos a evaluar el desempeño del profesor desde diferentes ópticas y diversas formas de recolección de datos.

En un estudio realizado por Mares, Guevara, Rueda, Rivas y Rocha (2004), se analizaron las actividades académicas durante la enseñanza de las ciencias naturales en nivel primaria, en términos de los niveles de interacción que las maestras promovían en los alumnos con los contenidos educativos. Los resultados muestran que las maestras organizaron actividades académicas con base en los contenidos y objetivos del programa correspondiente; pero la manera de llevar a cabo las clases promovió, principalmente, que los niños se comportaran como lectores, escuchas y repetidores de información, descuidándose las actividades experimentales y analíticas que permiten a los alumnos tener una relación más cercana con los objetos de conocimiento. Los autores mencionan que cuando los niños son instruidos de manera exclusivamente verbal, se dificulta que entren en contacto con las temáticas, lo cual a su vez disminuye la probabilidad de que el alumno utilice dicho conocimiento en temas distintos o en situaciones que le demandan habilidades diferentes a la repetición; en cambio, si los educandos entran en contacto con los fenómenos en cuestión a través de actividades que les permitan elaborar relaciones entre eventos, son capaces de aplicar y generalizar lo aprendido a otras situaciones.

Martínez y Guevara (2015) evaluaron la práctica docente tomando como referencia la relación entre desempeño docente y pruebas estandarizadas, la opinión de los profesores sobre factores para un buen desempeño y cómo evaluar su práctica desde su propia perspectiva. Para ello, se realizaron videograbaciones durante sesiones de clase, revisión de las planificaciones e instrumentos para la evaluación. Además, se tomaron en cuenta

resultados de pruebas estandarizadas tanto de alumnos como profesores. Entre los resultados relevantes se indicó que los profesores tienen un buen rendimiento en general, además consideraron que su desempeño no sólo debe evaluarse con un examen nacional del rendimiento escolar, y que tampoco es válido valorarlos con un examen diseñado para determinar su dominio de contenidos, enfoques y propósitos. Sin embargo, los docentes estuvieron de acuerdo con una evaluación formativa en donde se verifique su quehacer dentro del aula y la pertinencia de sus planeaciones, que en palabras de ellos son de suma importancia para la concreción de aprendizajes.

En cuanto a las planeaciones de los docentes, se carecen de investigaciones, sobre todo en las formas y fundamentos de su realización e implementación. Chávez (2005) diseñó una tarea experimental para evaluar habilidades de planeación didáctica, en la que los profesores tenían el objetivo de identificar los componentes que conforman una planeación de interacciones didácticas, elaborar dicho plan y expresar de forma escrita las características genéricas que la definen. Los resultados de este experimento indicaron que los profesores podían planificar sin que fueran capaces de decir cuáles eran las características genéricas y formales que debería poseer una planeación. Con base en estos resultados, la autora de dicho estudio cuestionó la idea tradicional de que sólo es necesario dominar conceptualmente los principios de la didáctica para concretar en una práctica adecuada.

Por otro lado, Juárez, Flores y Huerta (2017) propusieron un instrumento para evaluar el desempeño de profesores en nivel medio superior desde la perspectiva del alumno. Dicho instrumento involucra la mayoría de las competencias del docente señaladas por el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS),

la excepción son algunas que difícilmente podría evaluar el alumno, debido a que aluden a actividades que el docente realiza fuera del aula. Las competencias que formaron parte de la evaluación fueron: a) Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, b) Planifica los procesos de enseñanza-aprendizaje atendiendo el enfoque por competencias, c) Lleva a la práctica procesos de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora, d) Evalúa los procesos de enseñanza-aprendizaje con un enfoque formativo, e) Construir ambientes para el aprendizaje autónomo, f) Contribuir a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes, g) Integra las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y h) Guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes. En congruencia con Juárez et al. (2017), más allá de una evaluación desde la óptica de los alumnos, se requiere la promoción de métodos de observación de la práctica docente “in situ” entre pares; misma que podría ser una tarea relevante y un indicador indispensable en la constitución de planteles de calidad que forman parte del Sistema de Educación Media Superior de México.

En un estudio realizado en la Preparatoria 1 de la Universidad de Guerrero, Albarrán y Alarcón (2017) indicaron resultados de una evaluación del desempeño docente desde un enfoque por competencias, partiendo del análisis de los diversos referentes teóricos acerca de las competencias que debe tener un profesor. El objetivo de estos autores fue profundizar en la identificación de las competencias asociadas con el desempeño docente, mediante un estudio descriptivo transversal cuantitativo, con una muestra de 176 alumnos. Se aplicó un cuestionario cuyas variables fueron: planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (PPEA), práctica docente (PD), evaluación (E), propiciar un clima

escolar conducente al aprendizaje y crear espacios más allá del salón de clases que contribuyan al desarrollo humano integral (CCDH), y facilitar e impulsar el desarrollo de los estudiantes (FIDE).

Los resultados mostraron el poco dominio que el educador tiene de la competencia CCDH, si se considera que 50 % de los alumnos ha expresado que no se propicia el diálogo para solucionar conflictos; en opinión de los alumnos sobre la competencia FIDE, los resultados fueron poco favorables para el docente, ya que los porcentajes más elevados se ubicaron por debajo de la media; con relación a la competencia PPEA, las valoraciones acerca del diseño de actividades y materiales, de los vínculos existentes entre los contenidos de las unidades de aprendizaje, de contextualizar los contenidos en la vida cotidiana, así como del diseño de planes de trabajo basados en la investigación, fueron aspectos valorados con un alto porcentaje menor a la media; la competencia PD presentó debilidades en la implementación de las cuestiones tratadas en la planificación; y finalmente, se hallaron en el total de los indicadores que integran la competencia E resultados poco favorables, al reportar que el profesor no establece adecuadamente los criterios de evaluación; no fomenta la autoevaluación y no realiza una evaluación formativa. En general la percepción de los estudiantes hacia el desempeño de sus profesores no fue buena, aunque la evaluación realizada por alumnos por sí sola no puede determinar el quehacer del docente.

Como se mencionó, el principal propósito de la evaluación es obtener indicadores que permitan observar la correspondencia del desempeño del profesor con criterios que definen al “buen docente”. Asimismo, la delimitación de criterios de evaluación fomenta el desarrollo de talleres que permiten abordar ciertas competencias necesarias en el quehacer

del profesor. En este sentido, se enfatiza la escasa investigación dirigida al desempeño docente, y que en su mayoría refiere la aplicación de cuestionarios en los que los alumnos valoran a sus profesores. Tales instrumentos no permiten realizar una evaluación integral de los diferentes aspectos de esta compleja tarea. Debido a la existencia de algunas normas institucionales, es complicado el acceso a las aulas en donde realmente se llevan a cabo las acciones del profesor. Se considera que es necesario acceder a este espacio por la gran cantidad de evidencia que se puede registrar, entre las que están el manejo de grupo, la práctica docente *in situ* y la correspondencia entre lo plasmado en la planeación didáctica y lo que se implementa en el aula.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Modelos de evaluación del desempeño docente

En un trabajo realizado por Jiménez (2008) se presentan las características de los modelos más utilizados para evaluar el desempeño docente, mismas que son descritas junto con sus respectivos fundamentos, características, metodología, ventajas y desventajas.

3.1.1 Modelo basado en la opinión de los alumnos

Para Aleamoni (1987), los estudiantes brindan información relevante debido a su rol de agente interno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, así también, pueden evidenciar el cumplimiento de objetivos académicos por parte del docente. La propuesta de dicho autor supone que los educandos, a partir de su constante participación en los procesos educativos, son los mejores evaluadores de la pertinencia de las actividades del profesor en correspondencia con sus objetivos instruccionales.

Aunque es uno de los modelos de evaluación más antiguos y mayormente utilizados, existe polémica debido a la afirmación de que los alumnos son los mejores jueces del desempeño docente. La oposición argumenta la inmadurez de un estudiante para evaluar aspectos técnicos del quehacer de un profesor debido a la falta de conocimiento en temas de pedagogía y didáctica, sobre todo en el caso de estudiantes de niveles básicos de educación (Peterson, 2000).

La metodología de todos los modelos de evaluación docente, está fundamentada en el paradigma de buena docencia que la institución o el programa educativo tenga establecido. El resultado de una evaluación docente a través de la opinión de los alumnos puede obtenerse mediante información cuantitativa o cualitativa.

Tabla 4

Modelo de Evaluación Basado en la Opinión de Alumnos

<u>Ventajas</u>	<u>Desventajas</u>
Permite tener resultados sobre el desempeño del docente en el aula en poco tiempo si se utilizan cuestionarios.	Los estudiantes pueden tener limitaciones como jueces del ejercicio docente, por lo cual sus juicios pueden diferir mucho de las valoraciones que emitan pares de profesores.
Los cuestionarios permiten realizar comparaciones del desempeño de un profesor a través del tiempo, así como entre profesores.	Los estudiantes no son expertos en la disciplina, por lo cual no tienen la entera capacidad para juzgar metodologías de enseñanza para una disciplina en particular. La opinión de los alumnos puede verse influenciada por la dificultad de la asignatura o la reputación del profesor. Cuando la evaluación se realiza a través de cuestionarios en línea la participación de los estudiantes tiende a disminuir.

3.1.2 Modelo de evaluación a través de pares

Este tipo de evaluación del desempeño docente se fundamenta en el supuesto de que los pares son expertos en el campo docente, así como en la disciplina en la que el profesor ejerce su actividad, lo cual conduce a una evaluación objetiva basada en la experiencia profesional de profesores que se desenvuelven en la misma área de conocimientos que el docente evaluado. La forma de llevar a cabo dicha evaluación, puede ser a través de comisiones compuestas por profesores de mayor experiencia, encargados de la revisión de indicadores que valoran el desempeño del profesor, por ejemplo; exámenes elaborados por el evaluado, opiniones de alumnos, observación directa de la clase del profesor haciendo

uso de un instrumento para asegurar la objetividad de los juicios que se emiten (rúbricas o escalas gráficas, descriptivas y numéricas), o bien a través de entrevistas (Peterson, 2000b).

Tabla 5

Modelo de Evaluación a través de Pares

<u>Ventajas</u>	<u>Desventajas</u>
<p>La visión de expertos en docencia y en los campos de conocimiento puede otorgar información que no puede ser provista por la opinión de los alumnos, tales como la pertinencia del uso de métodos didácticos para una determinada disciplina.</p> <p>Cuando se utiliza la metodología de revisión documental, los juicios entre pares suelen ser consistentes.</p> <p>Es un modelo que permite el intercambio de ideas y técnicas para una asignatura.</p>	<p>Pueden existir problemas si el evaluado guarda alguna relación con un miembro del comité evaluador (en caso de existir uno).</p> <p>Para preservar estándares, la evaluación debe sistematizarse. Es decir, si no se realiza continuamente bajo los mismos indicadores de calidad -perfil docente- sin dar una retroalimentación oportuna, es probable que su aplicación acarree problemas políticos.</p>

3.1.3 Modelo de autoevaluación

Este modelo se fundamenta en la premisa de que una reflexión del docente hacia su actividad le permitirá mejorar en su desempeño, ya que los profesores tienen la capacidad de evaluar aciertos y errores en correspondencia con los criterios preestablecidos por su formación. Este modelo puede llevarse a cabo, a través de tres posibles formas de evaluación: informe libre, cuestionarios y listas de cotejo. Es importante mencionar que la autoevaluación requiere ser complementada con otro modelo (por ejemplo, el modelo de evaluación a través de pares) con el fin de evitar posibles sesgos, sobre todo si se pretende utilizar con fines sumativos (Caballero, 1992).

Tabla 6

Modelo de Autoevaluación

<u>Ventajas</u>	<u>Desventajas</u>
Los docentes son los mejores jueces de su desempeño.	Requiere una cultura de evaluación por parte de todos los actores educativos.
Se puede obtener información que es imposible observar con cualquiera de los otros modelos (percepción sobre el quehacer educativo, filosofía docente, etc).	Implica una sensibilización a los docentes con el fin de disminuir el sesgo en su uso. No se recomienda como único modelo de evaluación docente.
La auto reflexión por sí misma fomenta el cambio de las áreas de mejora del docente.	Generalmente no es usado con fines de diagnóstico o sumativos.

3.1.4 Modelo de evaluación a través de portafolio

De acuerdo con Martin- Kniep (2001) un portafolio es un conjunto de trabajos de clase y reflexiones dirigidos a evaluar un objetivo específico de un docente en un tiempo determinado. Este puede ser utilizado con fines diagnósticos, formativos y sumativos. Para que esta propuesta sea efectiva, es necesario contar con material que evidencie la experiencia del educador, por ejemplo, planeaciones didácticas, material de apoyo, material didáctico de propia elaboración; en el caso de los alumnos: evaluaciones del aprendizaje y productos realizados por los mismos, además de aspectos del currículo como: publicaciones, reconocimientos, constancias de actualización en sus disciplinas y en pedagogía. Esto se exhibe en la Tabla 7

Tabla 7

Modelo de Evaluación a través de Portafolio

Ventajas	Desventajas
Flexibilidad en su contenido.	Implica la existencia de un equipo de trabajo grande para la recolección de informes y revisión de los mismos.
Puede ser aplicado en todos los niveles educativos.	El hecho de que abarque características de otros modelos implica un gasto y esfuerzo considerable por parte de la institución.
Puede integrar elementos como: auto evaluación, opinión de alumnos y evaluación a través de pares.	
Desde su realización, el profesor retroalimenta su trabajo.	Requiere que los docentes guarden todas las evidencias posibles, cuando generalmente en la práctica diaria esto no sucede.
Permite conocer aspectos del desempeño del docente no sólo como profesor, sino también como investigador.	

Después de una revisión de los diversos modelos de evaluación docente, es posible expresar que la mejor forma de sacarles provecho es no aislarlos, puesto que cada uno evalúa diversos aspectos que permiten dar respuesta a lo que se puede considerar “un buen profesor”. Definir criterios de evaluación es una tarea ineludible, ya que, al concretarse, se logra un común acuerdo para dictaminar cómo se evaluará a un docente. Cabe subrayar que no todos los aspectos de evaluación son cubiertos en México, por lo que este apartado abre la posibilidad de reflexionar cómo mejorar en este rubro, con el propósito de brindar una mejor calidad en el desempeño docente.

3.2 La noción de competencia y su aplicación a la planeación de interacciones

didácticas.

De acuerdo con Irigoyen, Acuña y Jiménez (2011b), las interacciones didácticas se definen como las relaciones que se establecen entre el docente, el alumno y objetos o situaciones referentes en condiciones definidas por el ámbito de desempeño, y que necesariamente deberán corresponder a un momento curricular específico con el propósito de generar condiciones que permitan el aprendizaje del estudiante. Este planteamiento permite analizar los aspectos pedagógicos y psicológicos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando el análisis de la estructuración de las estrategias de enseñanza en relación a los objetivos propuestos por alguna disciplina específica.

La noción de interacción didáctica concibe de una forma diferente los conceptos de habilidad y competencia en comparación con las diversas aproximaciones que explican el aprendizaje. Existe confusión entre los términos mencionados anteriormente, es necesario hacer la distinción correspondiente. Una habilidad es el conjunto determinado de acciones que guardan correspondencia con la forma y características de los objetos que participan de dichas acciones. Por tanto, un individuo es hábil cuando su comportamiento se ajusta a las características del objeto o acontecimiento con el que se relaciona (Ribes, 2011).

Por otro lado, las competencias se definen como “*el ejercicio de un conjunto de habilidades que satisfacen un criterio de logro determinado por un nivel de aptitud particular*” (Ribes, 2011, pp. 41). Por ejemplo, cuando se le pide al alumno escribir su opinión respecto a la importancia de la ciencia en la educación, de acuerdo a los textos revisados y argumentar su comentario.

Respecto a la distinción de ambos constructos, las habilidades forman parte de una competencia, pero lo que define a la competencia no son las habilidades que la componen, sino el criterio diferenciado que determina qué habilidades son pertinentes y funcionales para un logro determinado. Entonces, para especificar una competencia es necesario identificar situaciones problema y los criterios para solucionarlas, esto, según el ámbito de formación en el cual se establecen. También se subrayan las actividades que son pertinentes al logro y qué se espera como resultado (Irigoyen et al., 2011b).

3.3 El modelo de las interacciones didácticas

Para dar cuenta acerca de cómo ocurren las interacciones didácticas, se presenta el Modelo de las interacciones didácticas (Irigoyen, Acuña y Jiménez, 2011), que plantea que los factores relevantes en el análisis de la enseñanza-aprendizaje son: a) el desempeño del docente, b) el desempeño del estudiante y, c) los objetos referentes (materiales de estudio), delimitados por un, d) dominio disciplinar o área de conocimiento y, e) el objetivo instruccional.

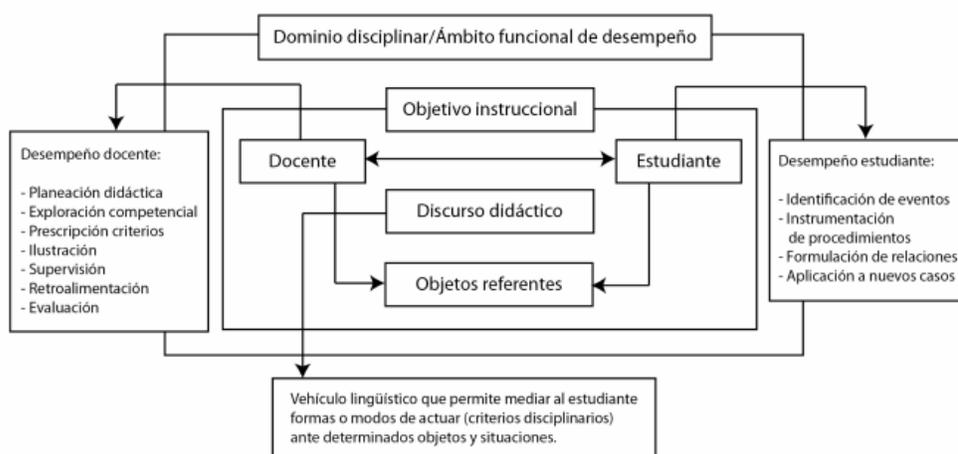


Figura 3. Modelo de las Interacciones Didácticas. Fuente: J.J. Irigoyen, K. Acuña y M. Jiménez (2011b, p. 85).

De acuerdo con Irigoyen, et al. (2011), toda forma de conocimiento está constituida por áreas de interés, en donde el objeto de estudio está delimitado por las diferentes ciencias, cuando se trabaja en ámbitos específicos de generación del saber se hace referencia al dominio disciplinar o ámbito funcional de desempeño. El dominio disciplinar delinea el campo de fenómenos a estudiar (en función de la definición de objeto, su nivel de análisis y los criterios metodológicos e instrumentales), por lo que su instrumento analítico es la teoría.

Por su parte, el objetivo instruccional alude a la descripción de la competencia que el alumno desarrollará como consecuencia de las interacciones didácticas realizadas en un episodio instruccional en términos del desempeño requerido ante una situación problema, o una clase de ellas, y los criterios morfológicos y funcionales a cumplir de ese desempeño para considerarse como logro o acierto (Ibáñez, 2007b).

Para lograr el discurso didáctico, es importante que el docente cuente con el conocimiento acerca de lo que habla, además de realizar lo que demanda al estudiante. Dicho discurso, permite que el profesor enuncie cómo se logra el criterio especificado en los objetivos de aprendizaje; por tanto, en el discurso didáctico se plantea el problema a resolver y su relación entre el desempeño y la satisfacción de un criterio en términos de su resultado (Ribes, 2002). En palabras de Irigoyen, Jiménez y Acuña (2016) “*el discurso didáctico se define como el arreglo instruccional que media de modo efectivo el contacto funcional con los hechos, acontecimientos y situaciones problema del dominio disciplinar y sus juegos de lenguaje. Dicho arreglo instruccional tiene un carácter intencional en relación con el establecimiento y desarrollo de comportamiento inteligente*” (p. 76).

Por otro lado, los objetos referentes hacen alusión al referente empírico y observable del discurso didáctico. Corresponde a las cosas, los eventos o situaciones del mundo real ante los que el estudiante se desempeña de acuerdo con los criterios especificados por el docente. Mediante el discurso didáctico propiciado por el profesor, el alumno tiene contacto con los objetos o eventos de la asignatura los cuales pueden estar físicamente presentes tal cual son, ser sustitutos (réplicas artificiales, videos, fotografías o dibujos) o no estar presentes (ser lingüísticamente mediados) (Ibáñez, 2007).

Como fue mencionado, disponer de un modelo explicativo permite analizar por separado los diferentes elementos involucrados en la interacción didáctica. En este sentido, el enfoque principal del presente trabajo es la práctica del profesorado. En el apartado siguiente se describen las siete competencias ideales en un profesor para ejercer un quehacer efectivo.

3.4 Ámbitos de Desempeño Docente

Silva, Morales, Pacheco, Camacho, Garduño y Carpio (2014) mencionan que cuando se enfoca el análisis funcional en el ejercicio de quien enseña, no se está dejando de lado la existencia de quien aprende, ni lo que habrá de enseñarse, ni las circunstancias en las que se enseña y se aprende, ya que el análisis del desarrollo de las habilidades didácticas implica la incorporación de estos elementos. Es pertinente hacer esta precisión para concentrarse en quien enseña, considerando su comportamiento en un marco más amplio de análisis de interacción didáctica. Tales autores describen siete ámbitos de desempeño en los cuales todo docente será competente:

1. *Planeación didáctica.* Este ámbito de desempeño demanda por parte del que enseña habilidades y competencias para la descripción de tareas, actividades y situaciones en donde se desarrollará la interacción didáctica. Una planeación adecuada responde a interrogantes como ¿qué se aprende?, ¿para qué se aprende algo?, ¿en qué situaciones se aprende? y ¿cómo demostrar que se ha aprendido?
2. *Exploración competencial.* En este ámbito el docente evalúa el desempeño del alumno previo al episodio instruccional, con el objetivo de hacer las adecuaciones necesarias al plan elaborado con anterioridad.
3. *Explicitación de criterios.* El docente que se desempeña efectivamente en este ámbito pone en contacto al aprendiz con los criterios disciplinarios y didácticos que logrará con su desempeño.
4. *Ilustración.* Es el ámbito en donde el profesor describe al alumno lo que ha de hacerse para cumplir con el objetivo de aprendizaje, en qué situación se va a hacer y para qué hacerse.
5. *Práctica supervisada.* Durante este tipo de práctica el profesor expone al alumno a situaciones de aprendizaje controladas, en las cuales supervisa y corrige el desempeño durante todo el episodio instruccional.

6. *Retroalimentación.* Este ámbito de desempeño permite al alumno hacer contacto con su desempeño en un momento previo. El docente logra que el alumno identifique lo que hizo, para qué lo hizo y en qué situación lo llevó a cabo, describiendo las variaciones posibles en el desempeño.

7. *Evaluación.* Este ámbito permite contrastar el desempeño real del alumno con un desempeño ideal o esperado en relación con el objetivo instruccional planeado. Dicho contraste se lleva a cabo a través de un sistema de valoración que tiene el fin de identificar el grado en que el desempeño real satisface o cumple el desempeño esperado.

Ya definidos los siete ámbitos de desempeño, es importante explicar cómo pueden funcionar dentro de una sesión de clases. En este sentido, se presenta una serie de consideraciones relacionadas a la sistematización de una planeación didáctica y cuestiones asociadas a la ejecución de dicha planeación por parte del educador, lo cual permite llevar a cabo un ejercicio instruccional en el que se pueden identificar carencias y virtudes.

3.5 Consideraciones en torno a la planeación de interacciones didácticas

Existen diversos principios que permiten que se logren los aprendizajes esperados, por ejemplo, la afirmación de que el desarrollo de las competencias sigue un orden jerárquico. Al respecto, uno de los primeros autores fue Comenio en su *Didáctica Magna* publicada en 1657, donde señalaba que la enseñanza seguía el orden que se observa en la naturaleza. Es decir, la naturaleza procede de lo más fácil a lo más difícil y, por lo tanto, es necesario

orientar a las instituciones educativas con el fin de ejercitar de la misma manera a los estudiantes, primero en los sentidos, después la memoria, luego el entendimiento y, finalmente, el juicio.

De acuerdo con Comenio (1657), la planeación didáctica será una tarea que permita definir el nivel de complejidad de una competencia, sobre todo si se pretenden sistematizar las competencias que integran los aprendizajes esperados. La psicología como disciplina científica aporta la taxonomía de procesos comportamentales de Ribes y López (1985), que permite discriminar diversos comportamientos en términos de su organización y funcionalidad, es decir, diferenciar niveles de aptitud funcional en que pueden clasificarse los desempeños. Esta taxonomía está compuesta por los niveles funcionales contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial, descritos en la Tabla 8.

Tabla 8

Tipos de Situaciones Problema

<u>Situación</u> <u>Problema o Tarea</u>	<u>Descripción</u>
Contextual	Cuando la tarea exige identificar algo por su nombre o recordar información relativa a algo que sucedió, sucede o sucederá.
Suplementario	Cuando la tarea exige la realización de un procedimiento particular que llega a resultados específicos.
Selector	Cuando la tarea exige tipificar la naturaleza particular de un caso, con base en modelos de clasificación o de idoneidad convencionalmente aceptados.
Sustitutivo Referencial	Cuando la tarea exige derivar una explicación o predicción congruente sobre un estado de cosas, a partir de un modelo conceptual de la realidad, la cual permitirá intervenir ante la situación con fundamentos teóricos cuando así se requiera.
Sustitutivo No referencial	Cuando la tarea exige derivar un argumento o juicio sobre algo que se dice, con fundamento en los criterios de un modelo o sistema de implicaciones.

Fuente: Teoría de la Conducta, Ribes y López (1985).

Habiendo puesto en contexto lo anteriormente mencionado, se llevará a cabo la descripción de los elementos necesarios según Ibáñez (2007), para la conformación de un objetivo instruccional, el cual es el punto de partida y es de suma importancia para guiar una planeación didáctica sistematizada desde una perspectiva psicológica:

En un objetivo instruccional o descripción de aprendizaje esperado, es de suma relevancia contar con una situación problema, que puede definirse como ciertos arreglos ambientales que poseen la capacidad funcional de ser una especie de reto o desafío para el estudiante. Es posible presentar una clasificación de tipos de situaciones problema atendiendo a la naturaleza funcional del desempeño que demandan para su solución. La tabla 8 es útil para definir los tipos de situación problema que se requiere para formular competencias como objetivos instruccionales.

Lo siguiente a tomar en cuenta es el criterio funcional de logro, a cada nivel de organización funcional del comportamiento le corresponde un criterio particular que refiere el grado en que este se cumple y la clase de ajuste logrado en la interacción del individuo y la situación problema. Así, para la función contextual el criterio es la diferencialidad del ajuste, para la suplementaria el criterio de la efectividad, para la selectora es la precisión, para la sustitutiva referencial es la congruencia, y para la sustitutiva no referencial es la coherencia del ajuste.

Por otro lado, están los criterios morfológicos, conceptualizados como los aspectos formales del desempeño que son regulados convencionalmente como “lo que se debe saber” dentro de una determinada área del conocimiento. A la hora de elaborar un objetivo instruccional es necesario hacer mención de estos criterios morfológicos, lo que puede hacerse citando los conocimientos que deberá tener el alumno durante el curso.

El último elemento para considerar en un objetivo instruccional es el desempeño competencial, que no es más que la respuesta comportamental del educando a una situación problema que es resuelta al cumplir los criterios convenidos por la comunidad epistémica de la disciplina. Es importante mencionar, que el desempeño se debe indicar mediante un verbo de logro o resultado para hacer referencia al cumplimiento de esos criterios.

Para facilitar la explicación anterior, la Tabla 9 desglosa algunos ejemplos que pretenden brindar apoyo a la redacción de objetivos instruccionales, en donde se muestran las diferentes situaciones problema y, en correspondencia con éstas, algunos criterios morfológicos, verbos de logro y criterios de logro.

Tabla 9

Elementos de un Objetivo Instruccional

<u>Situación Problema</u>	<u>Criterios Morfológicos (Conocimientos)</u>	<u>Desempeño Competencial (Verbos de logro)</u>	<u>Criterio de Logro</u>
Contextual	Información, datos	Identificar, nombrar, enlistar...	Diferencialidad
Suplementaria	Procedimientos, técnicas, recetas	Aplicar, obtener, producir, confeccionar, ejecutar...	Efectividad
Selectora	Esquema de decisión, modelo de idoneidad	Diagnosticar, clasificar, prescribir, especificar...	Precisión
Sustitutivo Referencial	Teorías, modelos explicativos	Explicar, predecir, esclarecer, interpretar, conceptuar...	Congruencia
Sustitutivo No Referencial	Criterios, sistemas de implicación	Evaluar, valorar, calcular, juzgar, apreciar...	Coherencia

A partir de lo expuesto anteriormente, se encuentra una forma de sistematizar lo que se planea dentro del salón de clases, además, permite el diseño de actividades congruentes con el criterio funcional de logro establecido en el objetivo instruccional. Existen diversas formas de planear, pero pocas con un marco de referencia que permita ordenar las formas de comportarse en diferentes niveles de complejidad.

3.6 Consideraciones en torno a la ejecución del docente en situaciones de clase.

Es menester mencionar que la formación de los profesores en nuestro país es de dos tipos:

a) quienes estudian para llegar a ser docentes (normalistas), que, por lo general, se desempeñan en los niveles básicos, y b) los profesores profesionistas, quienes han sido formados en diversas disciplinas del conocimiento, sin haber estudiado la docencia. Estos imparten clases en los niveles medio-superior y superior.

Desde la Psicología, la educación es entendida como el proceso por medio del cual un alumno modifica su comportamiento con relación a su ambiente, dicho cambio es probabilizado por la intervención (directa o indirecta) ejercida por el docente. En este sentido, el propósito de la educación es fomentar la generación de competencias mediante el discurso didáctico. En general, los profesores son quienes formulan dicho discurso, y para que éste se logre con éxito, deben ser capaces de: a) Cumplir con eficacia los objetivos de aprendizaje de lo que enseñan; b) Expresar ante sus estudiantes cómo se cumple el criterio de logro esperado; c) Ejemplificar ante los alumnos el desempeño que se espera; d) Disponer las situaciones didácticas necesarias para que el alumno practique “el cómo” se alcanza el criterio de logro esperado; e) Informar puntualmente al alumno sobre sus aciertos o errores a lo largo del proceso de aplicación del conocimiento (Moreno, Irigoyen, Acuña y Jiménez, 2016).

Existe un elemento fundamental en el modelo de la interacción didáctica inherente a quien enseña en el cual se debe profundizar, siendo dicho elemento el discurso didáctico. El postulado principal que lo sostiene, es que sólo quien tiene el dominio de una competencia es capaz de transmitirla. Se debe entender que dicho discurso no es solamente lo que el profesor dice durante su sesión de clase, en palabras de Moreno et al., (2016) *“El discurso didáctico no consiste únicamente en lecciones verbales sobre lo que se debe y no hacer y en cómo hacerlo, sino que consiste en la exposición aunada a la práctica como demostración, ejemplificación y ejercicio del desempeño aprendido, por ello el discurso didáctico puede adoptar distintos modos: ya sea oral, como el que se manifiesta en una conferencia; escrito, como textos; gráfico, como el de un diagrama que representa un proceso; y cinematográfico, como el que se presenta a través de videos, todos ellos vinculados a un hacer práctico integrado en un episodio de interacción didáctica”* (p. 21).

Todo lo anteriormente mencionado junto con el conocimiento de los ámbitos de desempeño docente, permite identificar aspectos relevantes del quehacer docente, que permiten evaluar el desempeño del profesor en situaciones de aula. Derivado de lo expuesto, la pretensión es el diseño de instrumentos que posibiliten la evaluación de una planeación sistematizada, así como también, aspectos observacionales relacionados con el desempeño del profesor durante sesiones de clases.

4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

4.1 Justificación

El marco teórico y empírico presentado, pone en evidencia la necesidad de contar con evaluaciones dirigidas específicamente al quehacer cotidiano del profesor, con el fin de coadyuvar a la mejora de la Educación Media Superior de nuestro país. En este contexto, el fomento de instrumentación para valorar la planeación didáctica y la ejecución del profesor durante sesiones de clase, aparece como una de las vías para mejorar la evaluación del desempeño docente en nuestro contexto.

La investigación dirigida a la evaluación del desempeño del profesor en Educación Media Superior es escasa, y en la mayoría de los casos en los estudios por lo general emplean cuestionarios dirigidos a los alumnos, que tienen como propósito obtener su opinión acerca del accionar docente. Como se ha expuesto en líneas anteriores, la valoración del estudiante no es suficiente para determinar lo que hace o no hace un educador. Otra forma predominante para valorar el desempeño docente, son los cuestionarios enfocados a evaluar los conocimientos disciplinarios y didácticos del profesor. Esta opción es efectiva para exponer lo que el docente conoce, sin embargo, se sigue dejando de lado la correspondencia entre lo que el profesor dice, que es el desempeño ideal, y lo que el profesor hace con respecto a ese desempeño ideal.

Un posible camino sería encontrar modos para evaluar lo que el docente planea, y más importante aún, las formas de llevar a la práctica lo planeado, y junto con ello la correspondencia entre el decir y hacer del profesor. Es por ello, que el presente trabajo de investigación, pretende aportar una evaluación complementaria del desempeño docente que

permita aportar criterios de valoración para una planeación didáctica y para la observación del desempeño durante sesiones de clase. De lograrse lo anterior, se pueden obtener datos más específicos del ejercicio instruccional, además de verificar la congruencia de resultados de evaluaciones estandarizadas con las de evaluaciones *in situ*.

4.2 Pregunta de investigación

¿Cómo es el desempeño de profesores pertenecientes a una institución privada, ante instrumentos para la evaluación de la planeación didáctica y la ejecución de la misma durante situaciones de aula?

4.3 Objetivo General

Evaluar el desempeño de profesores pertenecientes a una institución privada, a partir de instrumentos para la evaluación de la planeación didáctica y la ejecución de la misma durante situaciones de aula.

4.4 Objetivos Específicos:

- Diseñar y validar instrumentos de evaluación que permitan valorar una planeación didáctica y la ejecución de profesores de Educación Media Superior durante sesiones de clase.
- Contrastar el desempeño del profesor durante su ejercicio con el desempeño esperado.

4.5 Hipótesis

- H1: El porcentaje de profesores pertenecientes a una institución privada que tendrán un desempeño bueno será igual o mayor a 30%, ante instrumentos para la evaluación de la planeación didáctica y la ejecución de la misma durante situaciones de aula.
- H2: El porcentaje de profesores pertenecientes a una institución privada que tendrán un desempeño regular será igual o mayor a 30%, ante instrumentos para la evaluación de la planeación didáctica y la ejecución de la misma durante situaciones de aula.
- H3: El porcentaje de profesores pertenecientes a una institución privada que tendrán un desempeño malo será igual o mayor a 30%, ante instrumentos para la evaluación de la planeación didáctica y la ejecución de la misma durante situaciones de aula.

5. MÉTODO

5.1 Diseño

La presente investigación es de tipo no experimental, transversal descriptiva. Según Danhhke (citado por Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2006, p. 102), “*los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se meta a un análisis*”.

5.2 Participantes

El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia. La población estuvo compuesta por 10 profesores del nivel medio superior, que imparten las diferentes clases en Instituto del Cobre, Cananea, Sonora. Esta muestra corresponde al total de la planta docente de la institución. En la tabla 10 se presentan algunos datos personales de formación de los docentes participantes.

Tabla 10

Datos Personales de los Participantes

Sujeto	Edad	Sexo	Nivel Académico	Materia	Experiencia Docente (Años)
S1	38	F	Química	Química 1	10
S2	42	F	Licenciatura en Contaduría Pública Licenciatura en Educación	Economía	10
S3	35	H	Licenciatura en Ciencias Sociales Maestría en Docencia Técnico en Informática	Edición de Imágenes	8
S4	27	H	Ingeniería en Sistemas	Inglés	3
S5	50	M	Licenciatura en Educación	Historia Universal	20
S6	51	M	Licenciatura en Psicología	Ética y Valores	24
S7	34	M	Ingeniería Industrial	Matemáticas	8
S8	25	H	Licenciatura en Deporte	Deporte	3
S9	33	M	Licenciatura en Educación Técnico en Informática	Informática 2	5
S10	29	M	Licenciatura en Diseño Gráfico	Taller de Lectura y Redacción	4

5.3 Instrumentos y Materiales

Se diseñaron dos listas de cotejo para el registro de ocurrencias: la primera es una Evaluación de la Planeación Didáctica con tres categorías de registro (componentes del aprendizaje esperado, especificación de los criterios de logro y desarrollo de actividades); mientras que la segunda es una Evaluación de la Implementación, de la cual sus reactivos atienden a cuatro ámbitos de desempeño docente (exploración competencial, explicitación de criterios, ilustración y retroalimentación) (Anexo 1 y 2). Para la revisión de los

materiales, se recurrió al juicio de tres expertos en el área de la planeación de las interacciones didácticas y a un experto en el diseño de instrumentos de medición. Todo lo anterior, se realizó en el orden descrito a continuación:

En primera instancia se tomó un marco de referencia, en este caso específico el trabajo se sustentó en el Modelo de las Interacciones Didácticas, del cual se derivan ámbitos de desempeño docente. Ya definidos siete ámbitos de desempeño docente (planeación didáctica, exploración competencial, explicitación de criterios, ilustración, práctica supervisada, retroalimentación y evaluación), se procedió a elegir los que eran susceptibles a evaluar según el número de sesiones de clase disponibles. En la Tabla 11 se describen las categorías de registro y los ítems que se realizaron para la Evaluación de la Planeación Didáctica.

Tabla 11

Categorías e Ítems correspondientes a la Evaluación de la Planeación Didáctica

Categorías de Registro	Ítems Correspondientes
Componentes del aprendizaje esperado	<ol style="list-style-type: none"> 1. En el aprendizaje esperado se describe la situación problema que demanda solución mediante el desempeño del estudiante. 2. En el aprendizaje esperado se describe el nivel funcional que permitirá abordar la situación problema. 3. En el aprendizaje esperado se describe el verbo de logro o resultado para hacer referencia al cumplimiento de los criterios de logro en concordancia con el nivel funcional. 4. En el aprendizaje esperado se describen los conocimientos disciplinares que deberá obtener el estudiante.
Especificación de los criterios de logro	<ol style="list-style-type: none"> 5. El nivel funcional del aprendizaje esperado se designó a partir del nivel sustitutivo no referencial. 6. Los criterios de logro son redactados en secuencia ascendente a partir del nivel contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial, sustitutivo no referencial, seleccionando los verbos de cada nivel que se ajusten mejor para cumplir cada criterio de logro, asimismo tome en cuenta los contenidos de la asignatura para ese aprendizaje esperado.
Desarrollo de actividades	<ol style="list-style-type: none"> 7. Existe congruencia entre las actividades, el nivel funcional y su respectivo verbo. 8. Redacta actividades en forma ascendente. 9. Enuncia los contenidos de la unidad. 10. El lugar es el idóneo para desarrollar las actividades. 11. Los materiales son los adecuados para desarrollar las actividades.

Cabe mencionar que la práctica supervisada no se evaluó debido a que las dinámicas de clase no incluyeron situaciones que la demandaran. El ámbito de evaluación se descartó debido al número limitado de sesiones. En la Tabla 12 se despliegan las categorías de registro y los ítems desarrollados para la Evaluación de la Implementación.

Tabla 12

Categorías e Ítems correspondientes a la Evaluación de la Implementación

<u>Categorías de Registro</u>	<u>Ítems Correspondientes</u>
Exploración Competencial	2. El profesor indaga los conocimientos previos de los alumnos.
Explicitación de Criterios	1. El profesor especifica el nombre del tema. 3. El profesor especifica el objetivo general
Ilustración	4. El profesor expresa cómo debe lograrse el criterio del objetivo de clase. 5. El profesor muestra que domina el tema. 6. El profesor ejemplifica el desempeño según el criterio de logro. 7. El profesor propicia el discurso didáctico con objetos presentes, ausentes o sustitutos.
Práctica Supervisada	No aplicó debido a la dinámica de las clases. En ninguna de las anteriores se llevó a cabo una práctica supervisada.
Retroalimentación	8. El profesor informa durante el proceso de aplicación del conocimiento aciertos o errores.
Evaluación	No aplicó debido al número limitado de sesiones. Posiblemente en la evaluación de un parcial completo se podría revisar este elemento.

Posteriormente se procedió a la elaboración de una planilla para el juicio de expertos, que es de utilidad para definir criterios de evaluación del instrumento. Después, el producto se envió a revisión a tres expertos en el área de la planeación de interacciones didácticas y a un experto en el diseño de instrumentos de evaluación, para finalmente, analizar los resultados obtenidos por cada experto en la evaluación.

Para el análisis estadístico se empleó el coeficiente de concordancia W de Kendal que indica el grado de asociación o nivel de concordancia, como medida de acuerdo entre los rangos de las evaluaciones realizadas por jueces expertos a una prueba determinada, con un rango de 0 a 1, en el que el valor 1 representa un nivel de concordancia total, y 0 un

desacuerdo total (Gómez, Danglot y Vega, 2003). Entre mayor es el valor W de Kendall, más fuerte la asociación que otorga validez y confiabilidad al instrumento, para que la prueba pueda ser utilizada para los fines para los cuales fue diseñada (Escobar y Cuervo, 2008).

5.4 Procedimiento

Fase 1.

Primeramente, se tuvo el contacto con la Institución con el propósito de presentar el proyecto, además de lograr la participación voluntaria de los docentes. Se les pidió a los profesores brindar la planeación de una semana de clases. Posteriormente se procedió a llegar a un acuerdo sobre las fechas para las observaciones de las sesiones de clase.

Fase 2.

Los profesores hicieron entrega de sus planeaciones una semana anterior a la semana de grabación. Lo siguiente fue realizar las videograbaciones con cada profesor en sus horas asignadas. En esta misma fase se evaluaron las planeaciones didácticas.

Fase 3.

Se entrenó a tres observadores para identificar y registrar las ocurrencias de las categorías a partir de videos de profesores en situaciones de aula. Una vez obtenido el 100% de confiabilidad en tres sesiones consecutivas, se procedió a evaluar los videos de los profesores participantes. Posteriormente, se llevó a cabo el análisis de la confiabilidad entre observadores tomando como referencia el porcentaje de acuerdos, el cual debió ser igual o mayor al 95%.

Fase 4. Análisis de resultados.

Se utilizó estadística descriptiva para el análisis de resultados, es decir, se tomaron en cuenta los porcentajes de ocurrencia como la mejor forma de evaluar desempeño. Es menester hacer del conocimiento del lector, que la valoración del desempeño docente se llevó a cabo de la siguiente manera: se habla de un Desempeño bueno cuando el profesor obtenga un porcentaje de 80 a 100; si el participante obtiene un porcentaje entre 60 y 79.99, se estará exhibiendo un Desempeño Regular; y finalmente, si el valor es menor al 60 es un Desempeño Malo.

6. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en cuanto al grado de concordancia externa asignado por los expertos para cada uno de los ítems en ambos instrumentos mediante el coeficiente W de Kendall, indican que el nivel es significativo entre los rangos, pues se observa que excede el valor crítico de 0.02 y 0.01, por lo que se estima que hay concordancia entre los jueces y muestra que los indicadores son adecuados, aunque susceptibles de mejora, ya que el análisis determina relaciones significativas entre criterios e indicadores, lo que indica que los instrumentos poseen validez (ver Tabla 13 y Tabla 14).

Tabla 13

Resultados de consistencia externa de W Kendall para la Evaluación de la Planeación Didáctica

<u>Consistencia externa</u>	<u>W de Kendall</u>	<u>P</u>
Claridad	.705	.002
Coherencia	.750	.001
Relevancia	.750	.001

Como puede observarse, la claridad, la coherencia y la relevancia de los ítems de ambos instrumentos, cuentan con un nivel de concordancia aceptable, con valores de .705, .750 y .750 respectivamente. Las recomendaciones de los expertos radican en la modificación de redacción de algunos de los ítems y en el acomodo de acuerdo a la dimensión que evalúan. Es necesario mencionar que se realizaron las modificaciones sugeridas antes de comenzar a evaluar a los profesores participantes.

Tabla 14

Resultados de consistencia externa de W Kendall para la Evaluación de la Implementación

Consistencia externa	W de Kendall	P
Claridad	.705	.002
Coherencia	.750	.001
Relevancia	.750	.001

En la Tabla 15 se presenta el porcentaje de ocurrencia individual correspondiente a las tres categorías en la *Evaluación de la Planeación Didáctica*. En lo que respecta a *Componentes del Aprendizaje Esperado* (CAE), de los diez sujetos registrados, siete tuvieron porcentajes de 62.5% de ocurrencia, siendo este el mejor porcentaje obtenido; un profesor obtuvo 50% y finalmente, dos profesores no cumplieron el criterio en esta categoría obteniendo 0%. En *Especificación de los Criterios de Logro* (ECL), solo un profesor obtuvo un 25% en su desempeño, los demás obtuvieron 0%. La mejor categoría para este grupo de docentes fue *Desarrollo de Actividades* (DA), en la cual dos profesores cumplieron en su totalidad con el criterio, otros dos alcanzaron 90%, la mayoría de los docentes (4) lograron obtener 80% en su desempeño y, por último, dos participantes obtuvieron 60%, siendo este el menor porcentaje alcanzado. Haciendo los cálculos correspondientes se puede evidenciar que el promedio grupal en la Categoría Componentes del Aprendizaje Esperado fue de 48.75; en la Categoría Especificación de los Criterios de Logro un mal resultado de 2.5; y finalmente, en la Categoría Desarrollo de actividades un total de 82 y para finalizar, un promedio general grupal de 55.45.

Tabla 15

Porcentajes individuales de ocurrencia en las categorías de Evaluación de la Planeación Didáctica

Sujeto	Componentes del Aprendizaje Esperado	Especificación de los Criterios de Logro	Desarrollo de Actividades	Porcentaje Individual Total del Instrumento
1	0	0	60	27.27
2	62.5	0	90	63.63
3	50	0	90	59.09
4	62.5	0	80	59.09
5	62.5	0	80	59.09
6	62.5	0	100	68.18
7	62.5	0	80	59.09
8	62.5	0	80	59.09
9	0	0	60	27.27
10	62.5	25	100	72.72
Porcentaje Grupal Total	48.75	2.5	82	55.45

Es importante mencionar que, en términos de planeación didáctica, el presente grupo de docentes no logró un porcentaje aprobatorio (55.45%). La categoría con el peor resultado (2.5%) fue la de Especificación de Criterios de Logro, lo cual puede atribuirse a lo técnico de los reactivos y a la tendencia de los profesores de no redactar objetivos específicos. Al hablar de los Componentes del Aprendizaje esperado, se observó que la constante fue no incluir una situación problema en la redacción de los objetivos instruccionales. Lo que realmente afectó el porcentaje grupal (48.75%), fueron dos casos específicos que no incluyeron un objetivo en su planeación, solamente enunciaron las temáticas que abordarían.

En la Tabla 16 se presenta el porcentaje de ocurrencia individual correspondiente a la Evaluación de la Implementación. En lo que respecta a esta área, de los diez sujetos

(profesores) registrados, tres tuvieron porcentajes de 81.25% de ocurrencia, siendo este el mejor porcentaje obtenido; un profesor obtuvo 75%, tres profesores obtuvieron 68.75%, dos profesores 56.25% y finalmente, un profesor alcanzó solamente el 50%, siendo este el porcentaje menor alcanzado. Haciendo los cálculos correspondientes se puede evidenciar que el promedio general del grupo es de 68.75%.

Tabla 16

Porcentajes individuales de ocurrencia en la Evaluación de la Implementación

Sujeto	Evaluación de la Implementación
1	56.25
2	81.25
3	68.75
4	81.25
5	56.25
6	68.75
7	81.25
8	50
9	68.75
10	75
Promedio General	68.75

De manera complementaria en la Figura 4, el análisis de resultados, atendiendo a la distribución de los sujetos en función del porcentaje de ocurrencia y a la valoración de los desempeños (porcentaje mayor a 60% es aprobatorio), se puede señalar que la mayor parte de los sujetos (70%) aprobó. Sin embargo, si se determina una media (80%) en el margen del porcentaje de aprobación, se puede observar que el 70% de los profesores evaluados se encuentran por debajo de la media de aprobación.

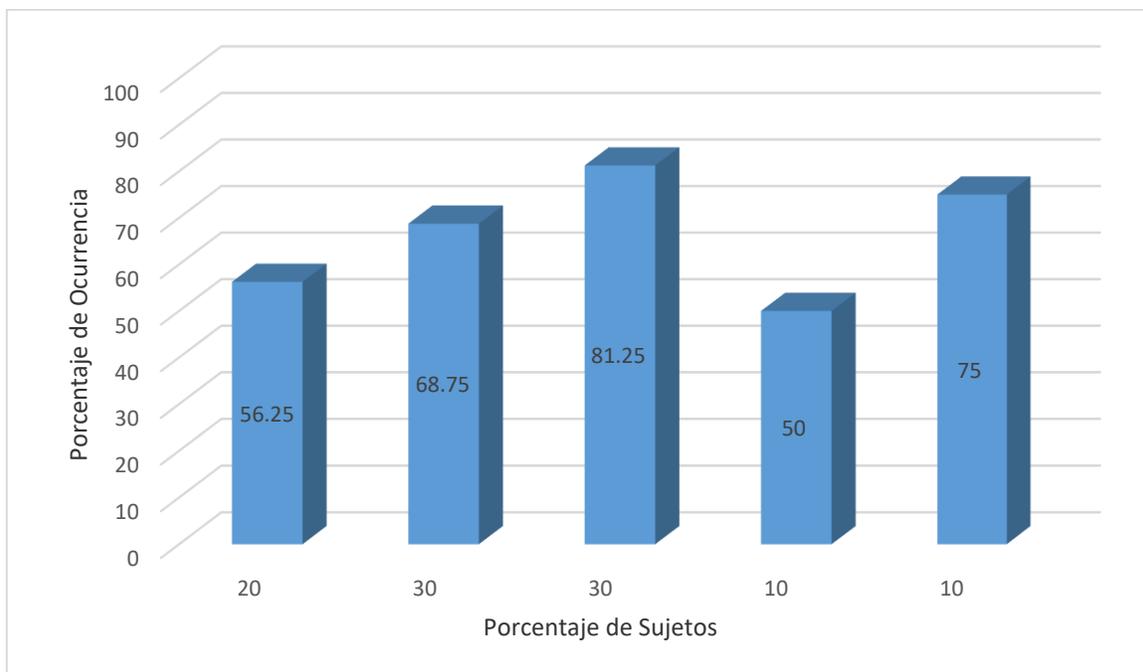


Figura 4. Distribución de la proporción de sujetos en función del porcentaje de ocurrencia. Evaluación de la Implementación.

En la Figura 5 se muestra el promedio total del desempeño de los participantes tomando como referencia las dos evaluaciones (planeación didáctica e implementación). Se puede dilucidar que ninguno de los profesores alcanzó el nivel bueno (80-100) de desempeño. Por otro lado, la mayoría de los participantes (60%) se ubicaron en el nivel regular (60-79.99). Un porcentaje considerable de los docentes (40%) aparecieron en el nivel malo, obteniendo resultados por debajo del 60. El promedio general grupal fue de 62.1, lo que permite concluir un Desempeño Docente Nivel Regular para el grupo de educadores participantes. Lo anterior sugiere que existe la necesidad de mejorar el quehacer del profesorado en la Institución.

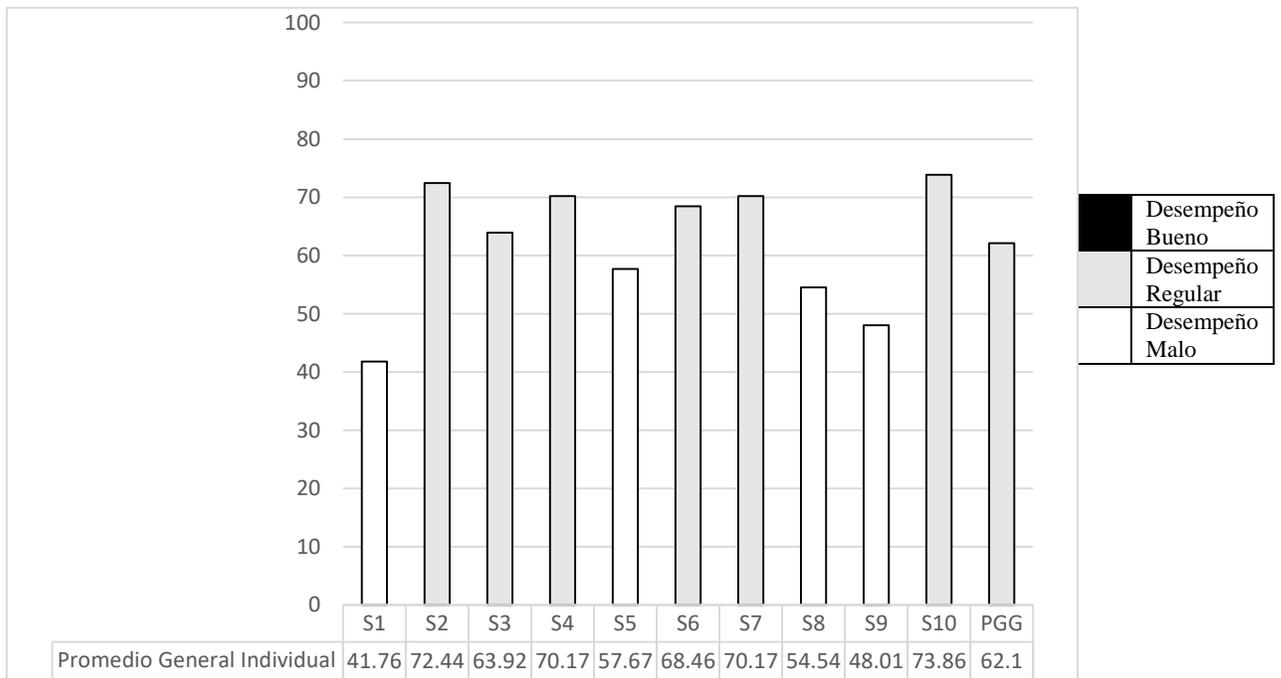


Figura 5. Promedio General de la Evaluación del Desempeño Docente.

7. DISCUSIÓN

El objetivo general del presente estudio fue evaluar el desempeño de profesores pertenecientes a una institución privada, a partir de instrumentos para la evaluación de la planeación didáctica y la ejecución de esta durante situaciones de aula. Este propósito se cumple al evidenciar que los profesores participantes se ubicaron en un Nivel Regular (62.1%), esto sugiere la necesidad de implementar programas de intervención para mejorar el accionar de los participantes. También se planteó diseñar y validar instrumentos de evaluación que permitan valorar una planeación didáctica y la ejecución de profesores de Educación Media Superior durante sesiones de clase. De lo anterior, se concretaron instrumentos dirigidos a valorar las formas de planear y de actuación en el aula, derivados de ámbitos del desempeño docente que permiten evidenciar aspectos puntuales del accionar del educador. Lo último, fue contrastar el desempeño del profesor durante su ejercicio con el desempeño esperado. Esta forma de evaluar el accionar del profesor tiene la bondad de verificar la correspondencia entre lo que se planea y lo que se hace durante el ejercicio instruccional debido a la observación. Las formas de evaluación tradicionales evalúan los conocimientos disciplinarios y didácticos del docente, sin embargo, el tener un método de observación permite verificar si el dominio teórico del profesor es aplicado de manera efectiva.

En el presente estudio fueron planteadas tres hipótesis, de las cuales una fue rechazada. La Hipótesis 1 (H1) menciona que el porcentaje de profesores pertenecientes a una institución privada que tendrán un desempeño bueno será igual o mayor a 30%, ante instrumentos para la evaluación de la planeación didáctica y la ejecución de la misma durante situaciones de aula. Como se puede verificar en los resultados H1 se rechazó

debido a que ninguno de los participantes alcanzó el Nivel Bueno en la evaluación. Una posibilidad de este resultado se puede deber al desconocimiento de los elementos que conforman una planeación didáctica. La Hipótesis 2 (H2) dice que el porcentaje de profesores pertenecientes a una institución privada que tendrán un desempeño regular será igual o mayor a 30%, ante instrumentos para la evaluación de la planeación didáctica y la ejecución de la misma durante situaciones de aula. De acuerdo con la ejecución del profesorado, H2 se acepta debido a que el 60% de los participantes alcanzaron un Nivel Regular en su valoración, siendo este grupo la mayoría. Finalmente, la Hipótesis 3 (H3) afirma que el porcentaje de profesores pertenecientes a una institución privada que tendrán un desempeño malo será igual o mayor a 30%, ante instrumentos para la evaluación de la planeación didáctica y la ejecución de la misma durante situaciones de aula. Se puede corroborar que H3 se aceptó porque el 40% de los participantes alcanzaron un Nivel Malo en la evaluación del desempeño docente. Este resultado es alarmante y es necesario buscar soluciones para ayudar este grupo de profesores, más adelante se menciona una propuesta de intervención para mejorar la calidad del educador.

Respecto al marco teórico que sustenta este trabajo, se tomaron ámbitos de desempeño docente correspondientes al modelo de las interacciones didácticas (Irigoyen, Acuña y Jiménez, 2011). Es necesario destacar la posibilidad de realizar estudios en donde se tomen en cuenta la totalidad de elementos correspondientes a dicho modelo, es decir, evaluar y entrenar a la par, ámbitos del desempeño docente (planeación didáctica, exploración competencial, prescripción de criterios, ilustración, supervisión, retroalimentación y evaluación) y el desempeño del alumno (identificación de eventos, instrumentación de procedimientos, formulación de relaciones y aplicación a nuevos casos).

Solo de esta manera, se podrán obtener mejores resultados que fortalezcan la noción de interacción didáctica efectiva. Otro aspecto a considerar, es que al ser este un modelo de desempeño, se podrían estar dejando de lado variables psicológicas dirigidas a la concreción de rendimientos favorables, como la motivación y la autorregulación.

Un posicionamiento teórico con el que se puede incluir a la motivación como un proceso relevante en el desempeño docente, podría ser la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2017). Esta distingue, a modo de continuo, tres orientaciones distintas que indican niveles diferentes de la Motivación que inciden en la intención conductual para que se produzcan resultados de diversa índole en función del grado de autodeterminación. En un extremo se encuentra la Desmotivación, en la posición intermedia la Motivación Extrínseca, y en el otro extremo, la Motivación intrínseca. Cuando un individuo se orienta hacia la desmotivación, su motivación para actuar es baja, además de presentar sentimientos de incompetencia, y pérdida de control (Deci & Ryan, 2012). La desmotivación podría llevar a que las personas que las personas actúen sin una finalidad, es decir, que no actúen o que lo hagan sin intención, por lo que podrían no persistir ante dificultades y exigencias. Respecto a la motivación extrínseca, esta se caracteriza por actos que dependen de fuentes externas a la persona, quien desea obtener recompensas, o evitar consecuencias negativas. En el extremo final del continuo, se ubica a la motivación intrínseca. Esta caracteriza a las conductas realizadas por la satisfacción, interés y placer de su práctica. A diferencia de la desmotivación y la motivación extrínseca, la conducta es de índole voluntaria, es un fin por sí misma, y es independiente de reforzamientos externos al individuo, además de que las personas valoran y dan importancia a la actividad y por ende conduce al mantenimiento o práctica frecuente de dicha conducta. La Teoría de

Autodeterminación ha sido aplicada a diversos ámbitos, incluyendo la educación, como es el caso de los docentes universitarios de Medicina con referencia a la preparación y selección, estructura curricular, enseñanza en el aula, evaluaciones y exámenes, aprendizaje autodirigido, y estrés entre los alumnos (Ten Cate, Kusurkar, & Williams, 2011). Otra investigación que también empleó dicha teoría fue el de Gorozidis y Papaioannou (2014), autores que encontraron que la motivación autónoma predecía positivamente intenciones de los docentes para participar en capacitación e implementar innovación en el futuro. Este hallazgo, de acuerdo con dichos autores, implica la posibilidad de que se fomente la motivación autónoma de los docentes para promover implementaciones exitosas de innovaciones educativas.

Otra variable que valdría la pena abordar respecto al desempeño docente sería la autoeficacia, constructo proveniente de la teoría social cognitiva (Bandura, 1977). La base de dicha teoría son los principios del aprendizaje, la persona y su cognición, así como el contexto en el que la conducta se lleva a cabo. La autoeficacia se define como la capacidad o convicción personal individual acerca de que puede ejecutar exitosamente la conducta requerida o producir un resultado en una situación, actividad o dominio (Bandura, 1997). La autoeficacia refiere a creencias que los individuos poseen sobre su capacidad de actuar, siendo un factor que influye en la motivación y la ejecución de una conducta dada. Bandura (1997) expresó que las percepciones de eficacia varían a lo largo de distintas situaciones y tareas: altos niveles de autoeficacia conducen a que las personas, al sentirse más eficaces, sean más persistentes a realizar ciertas acciones, a diferencia de quienes carecen de un fuerte control personal (Bandura, 1977, Bandura, 1997). Existen estudios que avalan que la autoeficacia de los docentes es importante para mantener su compromiso con la enseñanza

y en la motivación, lo cual se vincula con actividades diversas como preparar clases, mejorar contenidos, y formación continua (Rodríguez, Núñez, Valle, Blas, y Rosario, 2009), lo cual a su vez podrá generar que sean evaluados de forma más positiva por sus alumnos.

Silva et al. (2014) definen cada uno de los ámbitos de desempeño docente con el fin de establecer los criterios que debe cumplir un buen profesor. Es necesario dar crédito a los autores, ya que el aporte permite generar indicadores para evaluar la práctica del educador, y esto a su vez, ayudó a cumplir satisfactoriamente parte del proceso del presente proyecto. La sugerencia a considerar sería llegar a un acuerdo entre los expertos para establecer los indicadores definitivos que sostendrían esta visión. Con esto, se posibilita el aumento de profesores evaluados bajo una perspectiva ya revisada, que tendría la posibilidad de ser aceptada a nivel nacional debido a su eficacia a la hora de presentar resultados específicos.

Un elemento fundamental dentro de los ámbitos de desempeño docente es la planeación didáctica, ya que sin esta no existe una guía para el desarrollo de las sesiones de clases. La taxonomía de Ribes y López (1985), es primordial al definir que existen diferentes niveles de interacción o aprendizaje los cuales se jerarquizan de lo más básico a lo complejo. Esta forma de entender el comportamiento, permite ordenar los niveles de desempeño de un alumno y logra dar congruencia a las estrategias necesarias para su cumplimiento. La utilidad de esta clasificación radica en la posibilidad de generar criterios específicos de evaluación de una planeación sistemática. Es menester mencionar, que el objetivo instruccional o aprendizaje esperado es el *quid* de una planeación didáctica, Ibáñez (2007) propone los elementos que componen un objetivo instruccional (situación problema, criterio funcional de logro, criterios morfológicos y desempeño competencial), este aporte

fue relevante para la concreción de indicadores para la evaluación de la planeación del profesor.

Es menester mencionar que la coordinadora de la institución participante, ocasionalmente ingresa a las aulas con el propósito de verificar el accionar de los educadores, sin embargo, no existen criterios definidos para dicha evaluación. Por esto, la principal ventaja de este proyecto es coadyuvar a la tarea de generar elementos específicos para valorar el quehacer docente, de esta forma se puede estructurar una evaluación recurrente en la institución. Como se mencionó anteriormente, tener instrumentos que evalúen la correspondencia entre lo que el profesor planea y lo que realiza durante su intervención en grupo, puede ser útil para retroalimentar y entrenar habilidades y competencias necesarias para la concreción de aprendizajes. En este sentido, se puede buscar qué tanta correspondencia existe entre diversos instrumentos, como en este caso una lista de cotejo para la evaluación de una planeación didáctica, además de otra que valora observaciones directas del comportamiento del educador. Es conocido que otra forma de obtener información es mediante la examinación de documentos o registros históricos del comportamiento individual o colectivo (Corral, Fraijo y Tapia, 2008). Este punto puede abordarse como una triangulación múltiple de datos (Martínez, 2006), que consiste en combinar diferentes métodos, múltiples tipos de datos, diversas teorías, e incluso diferentes observadores, lo cual arroja información valiosa para el análisis cualitativo de datos. No obstante, desde un posicionamiento cuantitativo, puede ser importante reconocer la necesidad de analizar diversos métodos para la obtención de información, sobre todo con el objetivo de contar con medidas con criterios psicométricos suficientes (validez y confiabilidad), lo cual se alinea con la aproximación multi-rasgo/ multi-método (MRMM).

Se enfatiza que la validez se convierte en un punto central, dado que se requiere saber si los puntajes derivados de alguna herramienta de medición reflejan el constructo que supuestamente evalúa, siendo en específico relevante la obtención de indicios de validez de constructo (Campbell & Fiske, 1959). Entonces, de emplearse diversos métodos para evaluar un constructo (e.g. desempeño docente), de existir una correlación significativa entre variables, se podría evidenciar la existencia de validez de constructo de manera multi-método, lo que implicaría que la variable medida a partir de diferentes técnicas genera resultados parecidos (Corral-Verdugo & Figueredo, 1999). En este sentido, Corral et al. (2008) subrayan que los autoinformes del comportamiento son más sencillos y con alto nivel de practicidad, y si éstos correlacionan significativamente con observaciones de dicho comportamiento, la sugerencia sería emplear los autoinformes.

Las limitaciones del presente estudio radican principalmente en los tiempos, disposición del personal y formas de evaluación, como ya se mencionó no fue posible abarcar el total de los ámbitos de desempeño docente debido al número restringido de sesiones. La práctica supervisada fue un caso distinto, esta no aplicó debido a la dinámica de las clases, ninguna de ellas fue dirigida a la realización de algún procedimiento. En el caso de la evaluación, el tiempo fue determinante, ya que no permitió verificar el contraste entre el desempeño real y el esperado. Una recomendación para este caso, sería llevar a cabo el proceso de evaluación durante un parcial completo, con el fin de obtener mejores resultados. Además, es importante incluir una clase que abarque la practica supervisada en ese periodo de tiempo.

También es evidente que la muestra, en cuanto a su tamaño y el tipo de muestreo empleado, que fue no aleatorio, no permite la generalización de resultados. En este punto es

relevante hacer mención de que la disposición del personal es fundamental, en el caso particular del municipio de Cananea existen cinco preparatorias de las cuales solo una permitió llevar a cabo la evaluación de su personal docente. Como mencionan Martínez y Guevara (2015), el profesor se siente amenazado cuando se trata de evaluar su desempeño, ya que antecede las posibles consecuencias (disminución en el salario o despido). Los mismos autores establecen que la evaluación debe ser sinónimo de mejora, ya que posibilita la retroalimentación del ejercicio instruccional, cuando la visión sea esta, aumentará el número de profesores evaluados y en consecuencia mejorará la calidad del profesorado en nuestro país. Otro aspecto a considerar fue el interés de la persona encargada del plantel participante, ya que gracias a su apoyo se pudo realizar el presente proyecto, esto permite dar pauta para involucrar a directivos en el apoyo para mejorar la educación en sus respectivos planteles.

Este estudio pretende ser un aporte que permita considerar formas de valoración *in situ*, como evaluación complementaria, demostrando que es posible definir criterios de evaluación que permitan obtener resultados diferentes a los que se obtienen mediante cuestionarios estandarizados. Como ya se ha mencionado, contar con un instrumento que evalúa indicadores de observación posibilita verificar la correspondencia entre los conocimientos del educador y su práctica cotidiana en los salones de clases, y esto amplía la información sobre áreas de oportunidad a trabajar. Además, el presente trabajo entrega directrices acerca de cómo mejorar variables de los docentes de la institución participante, a través de una intervención dirigida al desarrollo de planeaciones didácticas fundamentadas en la sistematización y la congruencia de sus elementos, además de esto, es menester la

enseñanza de los ámbitos de desempeño docente para concretarlo en una práctica adecuada por parte del profesor durante las sesiones de clases.

Como recomendación para futuros estudios, sería importante llevar a cabo una evaluación de una muestra representativa de profesores, en donde se incluyan tanto las formas tradicionales de valorar el desempeño, como la presentada en este trabajo, con el fin de recopilar mayor información, además de realizar una comparación entre las diferentes formas de obtener datos. También sería una buena posibilidad buscar obtener información cualitativa para lograr aún mejores resultados individuales del profesorado en nuestro país. Ejemplo de esto sería el empleo de un estudio basado en investigación-acción para solventar alguna problemática, ya que las investigaciones de esta índole requieren que los participantes afectados por un problema puedan ser agentes activos tanto para construir conocimientos como para modificar la situación (Martínez, 2006).

Con base en los resultados obtenidos, se hace evidente la necesidad de continuar con profundizar en una línea de investigación, la cual permitirá obtener una explicación más comprensiva del desempeño de docentes, así como también sentar posibles pautas para realizar intervenciones para los profesores. El área pedagógica y didáctica es fundamental, y tomando en cuenta los indicadores evaluados en este proyecto, parece pertinente sugerir que en un primer paso se aborde la planeación didáctica. En este punto, un taller podría enfocar el aprendizaje de cómo describir un objetivo instruccional a partir de los elementos que lo componen (situación problema, criterio funcional de logro, criterios morfológicos y desempeño competencial). El segundo paso consistiría en la especificación de los criterios de logro a cumplir, y, por último, desarrollar las actividades en congruencia con los criterios de logro a satisfacer. En lo que respecta al desempeño del profesor dentro del aula

de clases, los ámbitos de desempeño docente (exploración competencial, explicitación de criterios, ilustración, práctica supervisada, retroalimentación y evaluación) serán útiles debido a su especificidad a la hora de diseñar situaciones de aprendizaje en donde el educador será capaz de evidenciar la utilización de tales ámbitos. Un complemento para el ejercicio instruccional sería el desarrollo de aptitudes para la exposición frente al grupo, además del entrenamiento en habilidades sociales como lo son; la empatía, asertividad, capacidad de escucha, capacidad de comunicar sentimientos y emociones, capacidad de definir un problema y evaluar soluciones, negociación y modulación de la expresión emocional. Con la concreción de dichas habilidades, habría más posibilidad de mejorar el entorno educativo y, en consecuencia, el rendimiento académico del alumno.

8. REFERENCIAS

- Albarrán, D., y Alarcón, L. (2017). Evaluación del desempeño docente en la Preparatoria 1 de la UAGro. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Vol. 8, Núm. 15 Julio – Diciembre.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105
- Chávez, M. (2005). Evaluación de habilidades y competencias docentes en el ámbito de la planeación didáctica un estudio con docentes universitarios. (*Tesis de Maestría, Universidad de Sonora. División de Ciencias Sociales, Sonora, México*).
- Recuperada de http://www.bibliotecas.uson.mx/sib_acervo.aspx
- Corral, V., Fraijo, B. S., & Tapia, C. (2008). Un registro observacional del consumo individual de agua: Aplicaciones a la investigación de la conducta sustentable. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 34(1), 79-96.

Corral-Verdugo, V., & Figueredo, A. J. (1999). Convergent and divergent validity of three measures of conservation behavior: The multitrait-multimethod approach. *Environment and Behavior*, 31(6), 805-820.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of human motivation* (pp. 85–107). New York, NY: Oxford University Press.

Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36

Gómez-Gómez, M, Danglot-Banck, C., & Vega-Franco, L. (2003). Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. Cuándo usarlas. *Revista Mexicana de Pediatría*. Vol. 70, Núm. 2. México.

Goroizidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11.

Hernández R.; Fernández C. y Baptista P. (2006). Metodología de la Investigación, sexta edición, México: Mc Graw-Hill.

Ibáñez, B. C. y Ribes, I. E. (2001). Un análisis interconductual de los procesos educativos. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(3), 359-371.

- Ibáñez, C. (2007a). *Metodología para la planeación de la educación superior. Una aproximación desde la psicología interconductual*. Hermosillo (México): Universidad de Sonora.
- Ibáñez, C. (2007b). "Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XII, núm. 32, enero–marzo, pp. 435–456.
- Irigoyen, J.J., Acuña, K., y Jiménez, M. (2011). Análisis de las interacciones didácticas: ¿cómo auspiciar la formación de estudiantes competentes en el ámbito científico? *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16(2), 227-244.
- Irigoyen, J.J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2011b). Competencias y Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVI (48), 243-266.
- Irigoyen, J.J., Jiménez, M. Y. y Acuña, K. F. (2016). Discurso didáctico e interacciones sustitutivas en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(1), 68-77.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2005) *¿Cómo está la educación secundaria en México?* México: Dirección de pruebas y medición. Recuperado de <http://www.inee.com.mx/pdf/secundarias.pdf>
- INEE (2016). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: autor.
- INEE (2017). *Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: autor. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/115/P1B115.pdf>

- INEE (2017a). Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME). México: autor.
- INEE (2017b). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México: autor
- Jiménez, J. A. (2008). Cuatro modelos de evaluación docente. *PsicoPediaHoy*, 10(9).
Disponible en: <http://psicopediahoy.com/evaluacion-docente-cuatro-modelos/>
- Juárez, A., Flores, J. y Huerta, P. (2017). Propuesta para evaluar, desde la óptica de los alumnos, las competencias docentes establecidas para el nivel medio superior en México”, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (noviembre 2017).
En línea: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/11/evaluar-competencias-docentes.html>
- Kantor, J. R. (1980). *Psicología Interconductual*. México: Editorial Trillas.
- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E. Rivas, O. y Rocha, H. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, julio-septiembre, 22, 721-745.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez-Chairez, G I; Guevara-Araiza, A; (2015). La evaluación del desempeño docente. *Ra Ximhai*, 11,113-124. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596007>

Moreno R., Irigoyen JJ., Acuña K. y Jiménez, M. (2016). *Manual de planeación didáctica para educación secundaria*. México: Qartuppi

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *Informe de Resultados de PISA 2015*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.

Ribes, E. (2002). *Psicología del aprendizaje*. México: Manual Moderno.

Secretaria de Educación Pública (2016). *Modelo Educativo 2016*. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo Educativo 2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf)

SEP/CNSPD. (2016). Programa de Promoción en la Función por Incentivos en la Educación Media Superior. Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/PROGRAMA_PROMOCION_MS_FUNCION_X_INCENTIVOS.pdf

SEP/CNSPD. (2017). Programa de Promoción en la Función por Incentivos en la Educación Media Superior. Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/PROGRAMA_PROMOCION_MS_FUNCION_X_INCENTIVOS.pdf

Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo Psicológico y la educación. *Bordón* 63(1), 33-45.

- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., & Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Nueva York: Guilford Publications.
- Silva, H., Morales, G., Pacheco, V., Camacho, A., Garduño, H. y Carpio, C. (2014). Didáctica como conducta: una propuesta para la descripción de las habilidades de enseñanza. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 40(3), 32-46.
- Ten Cate, O. T. J., Kusurkar, R. A., & Williams, G. C. (2011). How self-determination theory can assist our understanding of the teaching and learning processes in medical education. AMEE guide No. 59. *Medical teacher*, 33(12), 961-973.

9. ANEXOS