

## Construcción y Validación de Instrumentos para la Evaluación de la Práctica Pedagógica en Educación Básica del Estado de Yucatán

### Construction and Validation of Instruments for the Evaluation of Pedagogical Practice in Elementary Educational Level of the State of Yucatan

Omar Eduardo Kú Hernández \*  
Wilson Jesús Pool Cibrián

Centro de Evaluación Educativa de Estado de Yucatán - México

La evaluación de la práctica pedagógica supone la observación y verificación del quehacer pedagógico del docente, tanto dentro como fuera del aula: fuera del aula rescata los elementos propios de la planeación didáctica, mientras que dentro se refiere al aspecto de la clase como tal y la dinámica de la misma. Aunado a lo anterior, se ha considerado la reflexión del docente sobre su propia práctica pedagógica como un elemento para su mejora y desarrollo. El presente trabajo tiene como propósito la construcción y validación de instrumentos para la evaluación de la práctica pedagógica en las asignaturas académicas de Educación Básica en el Estado de Yucatán. Para esto, se contempló la participación de las figuras del supervisor, director y docente de Educación Básica del Estado de Yucatán, los cuales integraron Comités de trabajo en diferentes momentos del proceso de construcción. Los resultados psicométricos obtenidos y los resultados del grupo de enfoque proporcionan evidencia de instrumentos de medición que cumplen con los requerimientos de validez y confiabilidad para ser implementados en los niveles y modalidades planteadas.

**Palabras clave:** Validación de instrumentos; Instrumentos de evaluación; Evaluación formativa; Evaluación de profesores; Práctica pedagógica; Educación básica; Personal docente.

The evaluation of pedagogical practice involves monitoring and verification of pedagogical work of teachers, both inside and outside the classroom: outside the classroom rescues the elements of educational planning, while in the classroom refers to the aspect of the class as such and dynamics thereof. In addition to this, it is considered the teacher reflection on their own teaching practice as a potentiating element of its improvement and development. This article describes the construction and validation of educational measurement instruments for evaluating teaching practice in academic subjects in elementary educational level in Yucatan. Participated supervisors, directors and teachers of elementary educational level in Yucatan, which integrated working committees at different times of the construction process. Psychometric and focus group results provide evidence of measuring instruments that complied the necessary requirements of validity and reliability to be implemented in the levels and types programmed.

**Keywords:** Instruments validation; Evaluation instruments; Formative evaluation; Teacher evaluation; Teaching practice; Elementary educational level; Teacher.

---

\*Contacto: [omar.ku@yucatan.gob.mx](mailto:omar.ku@yucatan.gob.mx)

issn: 1989-0397

[www.rinace.net/riee/](http://www.rinace.net/riee/)

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 14 de julio de 2017

1ª Evaluación: 4 de agosto de 2017

Aceptado: 10 de octubre de 2017

## 1. Introducción

Como parte de los factores que intervienen en el adecuado funcionamiento de los centros escolares, se encuentra la figura del docente. La cual ha sido referenciada por diversos autores como un elemento central en la mejora de la calidad educativa y del logro académico de sus estudiantes (Peña, Fernández y Muñiz, 2009; Rockoff, 2004; Schmelkes, 1996).

En México, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) hace énfasis en la actuación de los docentes, como un elemento fundamental para llevar a la práctica la reforma curricular (Ruiz, 2012). Los estudios en la materia han demostrado ampliamente que el profesor es un actor clave en la implementación efectiva de las reformas educativas. Uno de los supuestos principales de la reforma es que los maestros son quienes deben asumir la parte práctica del cambio educativo (Ezpeleta, 2004).

La conciencia de la complejidad de la práctica docente ha llevado a buscar sistemas de indicadores múltiples que combinan pruebas de conocimientos; autorreportes de los docentes, diarios o bitácoras; encuestas que recogen las opiniones de alumnos y padres de familia; observaciones en aula y portafolios y otros acercamientos basados en la revisión de materiales y productos de la docencia. Cada acercamiento tiene puntos fuertes y débiles; ninguno es superior o inferior a otros en forma absoluta, sino que la calidad de la información que proporciona cada uno depende del aspecto a estudiar y del propósito del estudio, de la calidad del instrumento y de la forma en que se aplique y se analicen sus resultados (Martínez Rizo, 2016).

Sin embargo, los esfuerzos del Gobierno Mexicano por hacer obligatoria una evaluación para los maestros de educación básica han provocado una fuerte polémica. Siendo una de las principales preocupaciones, las consecuencias para los docentes en caso de no aprobar su evaluación del desempeño (Martínez Rizo, 2016). El proceso de evaluación del Servicio Profesional Docente (SPD) contempla varias etapas y mecanismos para la verificación de los conocimientos y habilidades de los docentes (SEP, 2016a). Asimismo, proporciona lineamientos a partir de los cuales se establecen los indicadores que deberán cumplirse en el desempeño de los docentes (SEP, 2016b).

Es importante precisar la distinción entre la evaluación del desempeño docente (que es más amplia) y la evaluación de la práctica docente, la cual se restringe a la interacción entre docentes y estudiantes en el ámbito de la clase (Arbesú y Rueda, 2003).

En este trabajo, se especifica sobre la evaluación de la práctica pedagógica, la cual hace referencia al segundo aspecto mencionado. De acuerdo con Moreno (2002), la práctica de los profesores ha recibido varios nombres dependiendo del enfoque sobre el cual se aborde su conceptualización; algunos de estos pueden ser el de pedagógica, docente, educativa, de enseñanza, entre otros.

Hasta hace algunos años, la concepción de la práctica pedagógica aún se limitaba, a una práctica en donde el actor principal era el docente, mientras que el alumno asumía una posición receptiva hacia su aprendizaje (Stone, 1999). Asimismo, dejaba a un lado el contexto en el cual se desarrollaba la actividad educativa y las interacciones que en ella ocurrían. Por su parte, Martínez Rizo (2012) enfatiza el logro de los aprendizajes como la finalidad de la práctica pedagógica y menciona que no es exclusivo del trabajo en el aula,

sino que también se contempla el trabajo fuera del aula que está directamente relacionado con lo que se hace en el aula (p. ej., la planeación de clase). Otro punto de vista señala que tiene que ver con la búsqueda por mejorar su práctica para generar aprendizaje y desarrollo en el alumno y que la actividad docente se encuentra ligada a la realidad contextual del aula (Castro, Peley y Morillo, 2006). De manera similar, Moreno (2002) presenta una perspectiva desde la que se conceptualiza la práctica pedagógica como un proceso de interacción social y educativa en donde intervienen los actores educativos con los lineamientos y políticas institucionales.

Tomando esto en consideración, la evaluación de la práctica pedagógica supone la observación y verificación del quehacer pedagógico del docente, tanto dentro como fuera del aula. Fuera del aula rescata los elementos propios de la planeación didáctica, mientras que dentro del aula se refiere al aspecto de la clase como tal y la dinámica de la misma. Aunado a lo anterior, y desde la visión de los actores involucrados, Bolancé, Cuadrado, Ruiz y Sánchez (2013) mencionan la importancia de considerar la reflexión del docente sobre su propia práctica pedagógica como un elemento para su mejora y desarrollo.

Con respecto a los responsables de realizar esta evaluación, el marco normativo mexicano señala la importancia de los supervisores y directores escolares para la observación y evaluación de la práctica pedagógica, así como de su responsabilidad de éstos para la mejora de la práctica docente (SEP, 2016c). Por otra parte, el marco normativo vigente en el Estado de Yucatán, señala que los supervisores, directores y asesores técnicos pedagógicos tienen la responsabilidad de acompañar la práctica pedagógica y proponer estrategias de mejora (SEGEY, 2011).

Sin embargo, no se cuenta actualmente con herramientas en el Estado que les permitan a estas figuras educativas acercarse a la evaluación de la práctica pedagógica de manera formativa. Si bien existe una iniciativa Federal para la implementación de un método sistemático de observación en el aula (Stallings, 1977, como se citó en SEP, 2015), este método se centra principalmente en verificar el uso y administración del tiempo de la clase, dejando fuera aspectos más relacionados con la calidad educativa como lo refieren otras normativas estatales, nacionales e internacionales (OCDE, 2009; SEGEY, 2011; SEP, 2016b).

Por consiguiente, se plantea este trabajo respondiendo a las necesidades plasmadas en el marco legal de la política educativa en México que hace alusión al seguimiento y atención de los docentes como una piedra angular en el desarrollo educativo. Y también, en función de los lineamientos y estándares plasmados para los docentes por la propia Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY, 2013-2018). Para esto, se establecen como objetivos: (a) construir instrumentos de evaluación de la práctica docente que permitan retroalimentar su acción pedagógica en el estado de Yucatán; (b) aportar elementos de validez de los instrumentos de evaluación para asegurar que cumplan con características psicométricas adecuadas; (c) verificar la pertinencia de los instrumentos entre la comunidad educativa en el estado de Yucatán a través de la opinión de los actores educativos; y (d) elaborar rúbricas de observación que permitan tener una descripción clara de lo que se espera de cada docente.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

Para describir a los participantes en el desarrollo de este proyecto y la aportación que realizó cada uno, se presenta el cuadro 1 en donde se encuentran especificados por actividad.

Cuadro 1. Descripción de las actividades realizadas en el desarrollo del trabajo

COMITÉ/ACTIVIDAD	OBJETIVO	INVOLUCRADOS	CANTIDAD
Comité académico y de especificaciones	Delimitar los contenidos a evaluar y las características de los mecanismos de evaluación	Supervisores, directores y docentes de primaria (general e indígena) y secundaria (en todas sus modalidades)	9 personas: 2 Primaria Indígena 3 Primaria General 4 Secundaria
Comité de elaboración de reactivos	Construir los reactivos en función de las especificaciones proporcionadas por el comité anterior	Colaboradores del CEEY con formación y especialización en el área de ciencias sociales, metodología y educación.	3 personas
Comité de validación de reactivos	Verificar que los reactivos cumplan con las especificaciones establecidas.	Supervisores, directores y docentes de primaria (general e indígena) y secundaria (en todas sus modalidades)	8 personas: 1 Primaria Indígena 3 Primaria General 4 Secundaria
Aplicación Piloto	Utilizar la herramienta en escenarios reales para verificar su pertinencia.	Supervisores de primaria (general e indígena) y secundaria (en todas sus modalidades)	17 personas: 3 Primaria Indígena 3 Primaria General 3 Sec. Estatal 3 Sec. Transferida 3 Sec. Técnica 2 Telesecundaria  Adicional, participaron 88 docentes de primaria y secundaria, quienes fueron los evaluados por sus supervisores y directores.
Elaboración de rúbricas	Diseñar descriptores de los niveles de desempeño por cada reactivo.	Supervisores y directores de primaria (general e indígena) y secundaria (en todas sus modalidades)	14 personas: 2 Primaria Indígena 3 Primaria General 3 Sec. Estatal 3 Sec. Transferida 2 Sec. Técnica 1 Telesecundaria
Validación de rúbricas	Verificar la pertinencia de los descriptores	Supervisores y directores de primaria (general e	32 personas: 6 Primaria Indígena 6 Primaria General

COMITÉ/ACTIVIDAD	OBJETIVO	INVOLUCRADOS	CANTIDAD
	diseñados por el Comité de elaboración de rúbricas	indígena) y secundaria (en todas sus modalidades)	5 Sec. Estatal 5 Sec. Transferida 5 Sec. Técnica 5 Telesecundaria

Fuente: Elaboración propia.

## 2.2. Instrumentos

El procedimiento propuesto en este documento incluye la utilización de tres instrumentos de medición que coadyuvarán a la evaluación de la práctica pedagógica en las asignaturas académicas de Educación Básica:

1. Una guía para la revisión de la planeación didáctica (ver cuadro 2).
2. Una guía de observación en el aula para la verificación de la práctica pedagógica (ver cuadro 3).
3. Una lista de cotejo para la autorreflexión de la práctica pedagógica (ver cuadro 4).

Cuadro 2. Categorías conceptuales del instrumento de Revisión de la Planeación Didáctica

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	REACTIVOS
Conocimiento del currículo	Se refiere a la forma en la que el docente expresa en la planeación la totalidad de los contenidos del programa de la asignatura, así como los objetivos y la forma en que se pretenden abordar durante el desarrollo de la clase.	4
Estrategias didácticas	Indaga sobre la forma en la que el docente expresa la diversidad de estrategias y recursos que pretenden ser utilizados durante la clase, así como la pertinencia de tales estrategias y recursos para el logro de los aprendizajes.	5
Evaluación	Hace referencia a la forma en la que el docente expresa en su planeación la diversidad y pertinencia de los mecanismos de evaluación que utilizará en su clase para la verificación de los aprendizajes logrados.	4

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Categorías conceptuales de la Guía de Observación en el Aula

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	REACTIVOS
Conocimiento del currículo	Se refiere al nivel de dominio que el docente demuestra sobre los contenidos de la asignatura, así como la actualidad y vinculación de los contenidos de la asignatura con otros temas relacionados.	4
Estrategias didácticas	Se refiere a las estrategias y actividades que el docente realiza durante su clase para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes.	5
Recursos didácticos	Hace referencia a los materiales y recursos de los que se vale el docente durante su clase para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes.	4

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	REACTIVOS
Organización de la clase	Indaga sobre la forma en la que el docente organiza su clase, de tal forma que permita el adecuado abordaje de los contenidos y la realización de las estrategias.	4
Evaluación	Hace referencia a la diversidad y pertinencia de los mecanismos de evaluación utilizados por el docente en diferentes momentos de su clase para la verificación del logro de los aprendizajes.	4

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Categorías conceptuales del instrumento de Autorreflexión de la Práctica Pedagógica

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	REACTIVOS
Conocimiento de los estudiantes sobre cómo aprenden	Indaga la consideración del propio docente sobre la forma en la que selecciona los contenidos, las estrategias, los recursos y los mecanismos de evaluación de manera pertinente y en función de las características de sus estudiantes.	7
Organización del trabajo educativo e intervención didáctica	Se refiere a la consideración del propio docente sobre la forma en la que organiza su clase para aprovechar los tiempos efectivos, mejorar el aprendizaje de sus estudiantes y promover un ambiente positivo para el aprendizaje.	4
Apoyo a los estudiantes para aprender	Hace referencia a la consideración del propio docente sobre la forma en la que hace uso de las estrategias y recursos para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes.	7
Características individuales, culturales y de contexto	Se refiere a la consideración del propio docente sobre su conocimiento acerca de las características del contexto y situación de sus estudiantes, así como de su interacción con la comunidad escolar.	2

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la revisión de la planeación didáctica y la guía de observación, se tratan de escalas estimativas con 4 niveles de desempeño. En el cuadro 5 se describen cada uno de los niveles de desempeño que constituyen una primera guía sobre lo que se considera en cada uno de los niveles. Un segundo elemento para dar claridad a la evaluación son las rúbricas de cada reactivo, las cuales proporcionan una guía descriptiva de lo que se espera en cada uno de los niveles de desempeño por reactivo.

Cuadro 5. Niveles de desempeño para los instrumentos de revisión de la planeación didáctica y la guía de observación en el aula

NIVEL DE DESEMPEÑO	DESCRIPCIÓN
Deficiente	El docente no cumple en lo absoluto o lo hace de forma incorrecta con los aspectos señalados en el enunciado del reactivo.
Insuficiente	El docente cumple de forma parcial con los aspectos señalados en el enunciado del reactivo.
Suficiente	El docente cumple de forma aceptable con los aspectos señalados en el enunciado del reactivo.
Sobresaliente	El docente cumple de manera extraordinaria con los aspectos señalados en el enunciado del reactivo.

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento de autorreflexión de la práctica pedagógica es una lista de cotejo con dos opciones de respuesta. En el cuadro 6 se describen cada una de las opciones de respuesta de este instrumento.

Cuadro 6. Niveles de desempeño para el instrumento de autorreflexión de la práctica pedagógica

NIVEL DE DESEMPEÑO	DESCRIPCIÓN
No	Se considera esta opción en caso de que el aspecto señalado en el enunciado NO SE CUMPLA o se encuentre EN PROCESO DE LOGRO
Sí	Se considera esta opción en caso de que se cumpla TOTALMENTE (al 100%) con el aspecto señalado en el enunciado.

Fuente: Elaboración propia.

### 2.3. Procedimiento

Se contemplaron las siguientes etapas para el desarrollo de este trabajo:

1. Revisión de la literatura,
2. Construcción de los instrumentos,
3. Aplicación Piloto,
4. Construcción de rúbricas descriptivas,
5. Resultados y productos finales,
6. Difusión.

En el primer aspecto, se realizó una revisión teórica de varios sistemas de evaluación docente en México y en otras partes del mundo. De igual manera, se hizo una recopilación de instrumentos de medición para la evaluación de la práctica pedagógica. Y finalmente, se extrajeron los documentos propios de la normativa nacional y estatal, que contemplan los lineamientos y mecanismos para la evaluación de la práctica pedagógica.

Para la construcción de los instrumentos, se elaboraron procedimientos de acuerdo con criterios técnicos para el desarrollo y uso de instrumentos de evaluación educativa (INEE, 2014). Para ello, se establecieron cuatro comités: (a) académico, (b) de especificaciones, (c) de elaboración de reactivos y, (d) de validación.

Para cada uno de los comités se utilizaron contenidos y formatos establecidos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) como fuentes de evidencia del trabajo en cada una de las sesiones. De tal manera, que en cada una de las sesiones de trabajo se generaron productos y se establecieron acuerdos de manera grupal. Los comités académico, de especificaciones y de validación se conformaron por supervisores, directores y docentes de los niveles de primaria y secundaria (públicas). Por su parte, el comité de elaboración de reactivos estuvo conformado por evaluadores educativos, quienes redactaron cada uno de los reactivos siguiendo con las especificaciones señaladas por los comités que los antecedieron.

Después del trabajo con los comités, se procedió a la aplicación piloto de los mismos. Para esto, primero se socializó la información con supervisores de los niveles de primaria y secundaria de la SEGEY y posteriormente, se dio la capacitación para la aplicación piloto de los instrumentos. El tiempo para recolectar los datos fue de 3 semanas, en las cuales cada uno de los supervisores tendría que hacer 5 evaluaciones como mínimo. Con estos datos, se realizaron los análisis psicométricos de los instrumentos.

Los instrumentos fueron entregados por los supervisores en una fecha determinada y con estos actores se realizó un grupo de enfoque con la finalidad de recoger sus opiniones acerca de la aplicación piloto de los instrumentos y verificar la idoneidad del proceso utilizando como preguntas guía: (a) los beneficios que percibieron al utilizar los instrumentos, (b) los retos a los que se enfrentaron al utilizar los instrumentos y, (c) los ajustes y recomendaciones para la mejora de los instrumentos.

Para la construcción de las rúbricas descriptivas se establecieron dos Comités: (a) de elaboración de rúbricas y, (b) de validación de rúbricas. En el primero participaron 14 supervisores de primaria y secundaria, en donde la tarea consistía en desarrollar los descriptores por cada uno de los reactivos de los instrumentos. Para esto, se proporcionó capacitación sobre la metodología para el establecimiento de descriptores de desempeño, se definieron en parejas los descriptores para cada uno de los factores (un factor por pareja), se compartió de manera grupal y finalmente, se revisó de manera cruzada. Para la elaboración de cada nivel de desempeño, se asignaron descriptores para el nivel suficiente, posteriormente para el insuficiente y deficiente, y finalmente para el nivel sobresaliente.

En el caso del segundo Comité, se contó con la participación total de 32 supervisores y directores de primaria y secundaria, en donde el objetivo fue verificar y validar los descriptores de las rúbricas elaboradas por el comité anterior. Este comité, se llevó a cabo en dos sesiones: (a) en la primera se trabajó con la guía de observación en el aula y participaron un total de 20 personas, verificando los instrumentos por equipos en un primer momento, y estableciendo acuerdos en plenaria en un segundo momento; (b) en la segunda sesión se trabajó con la revisión de la planeación didáctica y participaron otras 12 personas, siguiendo con la misma metodología que se siguió con los que verificaron los descriptores de la guía de observación en el aula.

Una vez concluido el trabajo con los actores educativos, se hicieron las modificaciones en función de las observaciones generadas a lo largo del proceso, se generaron los instrumentos en versión electrónica para la generación de reportes automatizados y finalmente, se desarrolló el protocolo de los instrumentos y el manual de aplicación de los mismos, en donde se describe la justificación de los mismos, el proceso de construcción, sus características y las normas de uso.

Seguidamente, el producto final se sometió a revisión con los Directores de los niveles educativos involucrados, Secretarios Técnicos y Coordinadores Pedagógicos de la SEGEY para precisar aspectos de la terminología y normatividad estatal en materia de educación.

Finalmente, se diseñó un proceso de capacitación para los supervisores educativos y directivos de primaria y secundaria de cada una de las 16 regiones educativas en las que está dividido el Estado de Yucatán, con la finalidad de prepararlos para el correcto uso de las herramientas generadas en este proceso.

### **3. Resultados**

Se construyeron tres instrumentos de medición educacional para la evaluación formativa de la práctica pedagógica de asignaturas académicas de Educación Básica del Estado de Yucatán (primaria y secundaria). En los cuadros 7, 8 y 9 se presentan los resultados



descriptivos para los reactivos de la revisión de la planeación didáctica, la guía de observación en el aula y la autorreflexión de la práctica pedagógica, respectivamente.

Cuadro 7. Medias y desviaciones estándar para los reactivos del instrumento de Revisión de la Planeación Didáctica

NO.	REACTIVO	M	D.E.
1	Se encuentran descritos los contenidos temáticos de la asignatura en función de los aprendizajes esperados	2,46	,86
2	Está descrita con claridad la secuencia didáctica de la clase	2,20	,92
3	Están contempladas las competencias y aprendizajes esperados que se pretenden alcanzar	2,42	,86
4	Se observa con claridad el enfoque didáctico de la asignatura	2,23	,91
5	Están descritas estrategias de enseñanza-aprendizaje congruentes con los aprendizajes esperados	2,21	,89
6	Contempla el uso de los recursos tecnológicos con los que cuenta el plantel para el logro de los aprendizajes esperados	1,88	1,15
7	Las actividades planteadas toman en consideración las características de sus estudiantes y de la comunidad escolar para el logro de los aprendizajes	2,18	,98
8	Diseña estrategias de enseñanza-aprendizaje que toman en consideración la diversidad presente en el aula	1,97	1,00
9	Vincula las estrategias y contenidos con las actividades de otras asignaturas y programas del currículo académico del nivel	1,67	1,10
10	Los mecanismos de evaluación descritos toman en consideración la diversidad presente en el aula	1,95	1,02
11	Contempla diversos instrumentos que sean pertinentes para la evaluación de los aprendizajes	1,76	1,07
12	Se encuentran establecidos criterios de evaluación congruentes con las actividades y/o temáticas que se abordarán en la clase	1,88	1,19
13	Se considera en la evaluación las competencias a desarrollar de acuerdo con los aprendizajes esperados	1,75	1,12

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 8. Medias y desviaciones estándar para los reactivos de la Guía de Observación en el Aula

NO.	REACTIVO	M	D.E.
1	Demuestra dominio del tema a través de explicaciones claras y propicia la solución oportuna de las dudas de sus alumnos	2,58	,70
2	El contenido presentado en clase refleja la realidad actual en esa temática	2,54	,67
3	Aborda los contenidos relacionándolos con aspectos significativos para sus estudiantes	2,30	,86
4	Los contenidos presentados son pertinentes para el contexto social de sus estudiantes	2,49	,70
5	Emplea dinámicas y/o actividades lúdicas para promover la participación e interés del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje	1,96	,91
6	Favorece la solución de situaciones problemáticas a través de estrategias innovadoras en clase	2,00	,83
7	Promueve la construcción de los aprendizajes en conjunto con sus estudiantes	2,28	,77
8	Emplea estrategias de trabajo colaborativo que promueven la integración y participación de todos sus estudiantes	2,12	,87
9	Utiliza estrategias en diferentes momentos de la clase que favorecen la recuperación, integración y consolidación del conocimiento.	1,95	,89

<b>No.</b>	<b>REACTIVO</b>	<b>M</b>	<b>D.E.</b>
10	Utiliza recursos adecuados para favorecer el logro de los aprendizajes esperados de sus estudiantes	2,22	,71
11	Los recursos empleados por el docente logran centrar el interés de sus estudiantes en la actividad de la clase	2,14	,82
12	Emplea diversos recursos en la dinámica de la clase considerando los distintos estilos de aprendizaje de sus estudiantes	1,84	,89
13	Emplea recursos que son amigables con el medio ambiente	1,89	,96
14	Optimiza el tiempo disponible de la clase para el logro de los aprendizajes esperados	2,25	,83
15	Desarrolla de manera eficiente las actividades de la clase para el logro de los aprendizajes esperados	2,13	,84
16	Favorece un ambiente participativo dentro del aula que facilita el aprendizaje de sus estudiantes	2,34	,80
17	Promueve la creación de un ambiente de convivencia saludable en el aula, basado en el respeto entre todos los actores educativos	2,54	,73
18	Emplea instrumentos que son pertinentes para la evaluación de los aprendizajes	1,79	,85
19	Los mecanismos e instrumentos de evaluación empleados permiten identificar con claridad el nivel de logro alcanzado en cada clase	1,81	,92
20	Los mecanismos e instrumentos de evaluación empleados permiten identificar con claridad los aspectos en los que el estudiante requiere mejorar	1,76	,91
21	Utiliza los resultados de la evaluación para retroalimentar a sus estudiantes de forma escrita y/o verbal.	1,78	,93

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 9. Porcentajes de respuestas para los reactivos del instrumento de Autorreflexión de la Práctica Pedagógica

<b>No.</b>	<b>REACTIVO</b>	<b>NO (%)</b>	<b>SÍ (%)</b>
1	Selecciono los contenidos a desarrollar tomando en consideración los aprendizajes esperados y las características de desarrollo de mis estudiantes	0	100
2	Diseño estrategias didácticas tomando en consideración los propósitos planteados y las características de mis estudiantes	3,7	96,3
3	Empleo estrategias didácticas que sean atractivas y pertinentes para el aprendizaje de mis estudiantes	3,7	96,3
4	Hago uso de los recursos tecnológicos con los que cuento en el centro escolar para facilitar el aprendizaje de mis estudiantes	25,9	74,1
5	Utilizo diversos mecanismos de evaluación acordes con los contenidos y los propósitos a alcanzar por mis estudiantes	12,3	87,7
6	Diseño procesos de evaluación que permiten considerar la diversidad en el aula, haciendo de la evaluación un proceso justo para todos mis estudiantes	11,1	88,9
7	Retroalimentación a mis estudiantes de manera efectiva haciendo hincapié en los resultados del proceso de evaluación, procurando su mejoría en el aprendizaje	8,8	91,3
8	Promuevo situaciones de enseñanza-aprendizaje donde los estudiantes tengan la oportunidad de trabajar de forma colaborativa	1,2	98,8
9	Propicio un ambiente en el aula basado en el respeto y cordialidad para facilitar el aprendizaje de mis estudiantes	1,2	98,8
10	Organizo mi clase de tal forma que se optimice el tiempo disponible para uso exclusivo de actividades académicas	8,8	91,3
11	Establezco normas de comportamiento aceptables en conjunto con mis estudiantes	3,7	96,3

NO.	REACTIVO	No (%)	Sí (%)
12	Utilizo diversos textos de apoyo para aumentar la claridad y comprensión de mis estudiantes en los temas desarrollados en la clase	13,6	86,4
13	Empleo recursos didácticos que favorezcan el involucramiento y la participación de mis estudiantes en las actividades de la clase	8,8	91,3
14	Pongo en práctica estrategias didácticas que promuevan el interés y la participación de todos mis estudiantes	1,3	98,8
15	Investigo estrategias para favorecer el aprendizaje de mis estudiantes	11,4	88,6
16	Utilizo las TIC's como una herramienta para facilitar el aprendizaje de mis estudiantes	19,8	80,2
17	Procuro la participación de otros agentes (padres y docentes) en las actividades para el mejoramiento de los aprendizajes de mis estudiantes	39,5	60,5
18	Trabajo en colaboración con otros profesionales en el enriquecimiento de las actividades que se utilizan para lograr los aprendizajes esperados	35,8	64,2
19	Conozco las características más sobresalientes de mis estudiantes y su contexto sociocultural que podrían influir en su aprendizaje	4,9	95,1
20	Promuevo acciones para interactuar con la comunidad escolar y dar a conocer el avance de mis estudiantes	21,3	78,8

Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Validez y confiabilidad de los instrumentos

A partir de la aplicación piloto, se realizó la discriminación de reactivos, el análisis factorial y el análisis de confiabilidad de los instrumentos de la revisión de la planeación y la guía de observación en el aula, dado que son los que utilizan los observadores. En el caso del instrumento de autorreflexión de la práctica pedagógica, únicamente se utilizó la validación por juicio de expertos.

Mediante un procedimiento de grupo superior e inferior, se utilizó una prueba *t de Student* para el análisis de discriminación de reactivos, teniéndose que cada uno de los reactivos de los dos instrumentos resultó ser discriminante (ver cuadros 10 y 11).

Cuadro 10. Análisis de discriminación para los reactivos del instrumento de Revisión de la Planeación Didáctica

REACTIVO	M		D.E.		T	PROB.
	GRUPO INF.	GRUPO SUP.	GRUPO INF.	GRUPO SUP.		
1	1,50	2,91	1,15	0,29	-5,063	,000
2	1,25	2,91	0,79	0,29	-8,886	,000
3	1,65	2,91	1,14	0,29	-4,809	,000
4	1,12	2,86	0,86	0,36	-7,828	,000
5	1,30	2,95	0,98	0,21	-7,402	,000
6	,47	2,64	0,94	0,49	-9,280	,000
7	1,00	2,86	1,00	0,35	-7,722	,000
8	,85	2,77	0,88	0,43	-8,902	,000
9	,50	2,64	0,79	0,58	-9,880	,000
10	,72	2,77	0,83	0,43	-9,529	,000
11	,53	2,77	0,77	0,43	-11,266	,000
12	,35	2,91	0,79	0,29	-12,738	,000
13	,39	2,77	0,70	0,53	-12,295	,000

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 11. Análisis de discriminación para los reactivos de la Guía de Observación en el Aula

REACTIVO	M		D.E.		T	PROB.
	GRUPO INF.	GRUPO SUP.	GRUPO INF.	GRUPO SUP.		
1	1,74	2,96	,87	,20	-5,978	,000
2	1,75	2,92	,72	,28	-6,853	,000
3	1,17	3,00	,79	,00	-9,897	,000
4	1,72	2,92	,83	,28	-5,880	,000
5	,95	2,67	,72	,48	-9,534	,000
6	1,15	2,79	,67	,41	-9,936	,000
7	1,41	2,96	,80	,20	-8,862	,000
8	1,18	2,71	,80	,55	-7,508	,000
9	,84	2,75	,69	,44	-11,023	,000
10	1,67	2,71	,73	,46	-5,618	,000
11	1,36	2,75	,79	,44	-7,258	,000
12	1,00	2,58	,89	,50	-7,436	,000
13	,95	2,79	,89	,51	-8,225	,000
14	1,35	2,92	,81	,28	-8,217	,000
15	1,38	2,83	,86	,38	-7,118	,000
16	1,45	2,96	,80	,20	-8,561	,000
17	1,52	2,96	,68	,20	-9,312	,000
18	,79	2,63	,42	,58	-12,091	,000
19	,61	2,67	,50	,48	-13,449	,000
20	,65	2,58	,49	,58	-11,144	,000
21	,76	2,54	,44	,72	-9,033	,000

Fuente: Elaboración propia.

Posterior a la discriminación de reactivos, se procedió a la realización de un análisis factorial por componentes principales con rotación ortogonal (Varimax). De esta manera, la conformación final de la estructura de cada uno de los instrumentos quedó de la siguiente manera: (a) para la Revisión de la Planeación Didáctica, las tres categorías originales se agruparon en dos factores que explican el 77,7% de la varianza; (b) para la Guía de Observación en el Aula, las cinco categorías originales se agruparon en tres factores que explican el 73,7% de la varianza.

En los cuadros 12 y 13 se describen la conformación de los factores, los reactivos que componen cada factor y las cargas factoriales de cada reactivo de la Revisión de la Planeación Didáctica y la Guía de Observación en el Aula, respectivamente. Asimismo, se agregan las categorías iniciales a las que pertenecía cada uno de los reactivos.

Cuadro 12. Conformación de los factores del instrumento de Revisión de la Planeación Didáctica a partir del Análisis Factorial

FACTOR	REACTIVO	CARGA FACTORIAL	CATEGORÍA INICIAL
	10	,848	Evaluación
	12	,848	Evaluación
	13	,846	Evaluación
	7	,830	Estrategias didácticas
1	8	,824	Estrategias didácticas
	11	,795	Evaluación
	9	,766	Estrategias didácticas
	6	,731	Estrategias didácticas
	5	,687	Estrategias didácticas
2	3	,917	Conocimiento del currículo

FACTOR	REACTIVO	CARGA FACTORIAL	CATEGORÍA INICIAL
	1	,894	Conocimiento del currículo
	2	,779	Conocimiento del currículo
	4	,739	Conocimiento del currículo

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 13. Conformación de los factores de la Guía de Observación en el Aula a partir del Análisis Factorial

FACTOR	REACTIVO	CARGA FACTORIAL	CATEGORÍA INICIAL
1	11	,819	Recursos didácticos
	12	,786	Recursos didácticos
	5	,779	Estrategias didácticas
	13	,727	Recursos didácticos
	10	,658	Recursos didácticos
	7	,591	Estrategias didácticas
	8	,572	Estrategias didácticas
	9	,550	Estrategias didácticas
	6	,553	Estrategias didácticas
2	16	,550	Organización de la clase
	4	,814	Conocimiento del currículo
	3	,805	Conocimiento del currículo
	2	,781	Conocimiento del currículo
	1	,702	Conocimiento del currículo
	17	,645	Organización de la clase
	14	,560	Organización de la clase
	15	,540	Organización de la clase
3	20	,821	Evaluación
	21	,820	Evaluación
	19	,775	Evaluación
	18	,724	Evaluación

Fuente: Elaboración propia.

Una vez obtenida la estructura final de los instrumentos, se realizó un análisis de confiabilidad a través de un análisis de consistencia interna (Alfa de Cronbach) describiéndose en el cuadro 14 los resultados para la Revisión de la Planeación Didáctica, y en el cuadro 15, para la Guía de Observación en el Aula.

Cuadro 14. Índices de consistencia interna obtenidos para el instrumento de Revisión de la Planeación Didáctica

FACTOR	REACTIVO	ÍNDICE DE CORRELACIÓN	ALFA DE CRONBACH POR FACTOR	ALFA DE CRONBACH TOTAL
1	5	,793	,956	,957
	6	,717		
	7	,836		
	8	,860		
	9	,730		
	10	,886		
	11	,860		
	12	,844		
2	13	,847	,920	
	1	,840		
	2	,801		
	3	,832		
	4	,783		

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 15. Índices de consistencia interna obtenidos para la Guía de Observación en el Aula

FACTOR	REACTIVO	ÍNDICE DE CORRELACIÓN	ALFA DE CRONBACH POR FACTOR	ALFA DE CRONBACH TOTAL
1	5	,804	,945	,969
	6	,756		
	7	,761		
	8	,696		
	9	,812		
	10	,703		
	11	,826		
	12	,866		
13	,837			
2	1	,764	,934	
	2	,766		
	3	,836		
	4	,780		
	14	,723		
	15	,725		
	16	,749		
3	17	,799	,942	
	18	,847		
	19	,884		
	20	,914		
	21	,806		

Fuente: Elaboración propia.

## 6. Grupo de enfoque

A partir de la aplicación piloto de los instrumentos, se realizó un grupo de enfoque para recoger las opiniones de los actores educativos con respecto a la utilización de los instrumentos. Los resultados se presentan en el cuadro 16 divididos por las fortalezas que señalaron con respecto a los instrumentos y las recomendaciones que hicieron para su mejora.

Cuadro 16. Retroalimentación obtenida por parte de los supervisores ante la aplicación piloto de los instrumentos

FORTALEZAS	RECOMENDACIONES
Instrumentos fáciles de aplicar	Desarrollo de especificaciones para las asignaturas no académicas
Son específicos para la evaluación de la práctica pedagógica	Homologación del proceso en el sistema educativo del Estado, considerando las particularidades de cada uno de los niveles y modalidades
Son relevantes para el contexto	Mantener un uso formativo de esta evaluación
Proporcionan una guía clara de lo que debe evaluarse al entrar al aula	Capacitar a todos los observadores que harán uso de este procedimiento
Permite tener un acercamiento con los docentes para retroalimentar su práctica pedagógica	Proporcionar guías que permitan estandarizar la calificación por cada uno de los observadores

Fuente: Elaboración propia.

### 6.1. Construcción de rúbricas

A partir de esto, se procedió a la elaboración de rúbricas con la finalidad de que los observadores pudieran tener una descripción más clara de lo que podrían esperar en cada

uno de los niveles de desempeño por parte de los docentes. En el cuadro 17 se presenta el ejemplo de un reactivo de la rúbrica.

Cuadro 17. Rúbrica descriptiva correspondiente al reactivo 13 de la Guía de Observación en el Aula

INSTRUMENTO: GUÍA DE OBSERVACIÓN EN EL AULA			
Reactivo 13: Emplea recursos que son amigables con el medio ambiente			
Niveles de Desempeño			
NIVEL 0 (Deficiente)	NIVEL 1 (Insuficiente)	NIVEL 2 (Suficiente)	NIVEL 3 (Sobresaliente)
Omite recursos didácticos o lo hace de forma incorrecta.	Emplea recursos didácticos correctamente, sin que sean amigables con el medio ambiente.	Emplea correctamente recursos didácticos que son amigables con el medio ambiente.	Emplea correctamente recursos didácticos que son amigables con el medio ambiente y promueve la construcción de este tipo de recursos por parte de sus estudiantes.
Especificaciones			
Considerar que los recursos utilizados sean amigables con el medio ambiente a través de la reutilización de materiales o bien, de la utilización de materiales que no generen un impacto ambiental negativo. Los recursos deben tener congruencia con los aprendizajes esperados y favorecer la conciencia ambiental de sus estudiantes. Es recomendable emplear elementos con los que cuenten en el ecosistema (hojas, piedras, frutos, ramas, etc.), sin que esto le provoque algún daño.			

Fuente: Elaboración propia.

## 7. Discusión

Se planteó como propósito de este trabajo la construcción y validación de instrumentos de evaluación que sirvan para los propósitos que dictan las normativas nacional y estatal en términos de la práctica docente. Para esto, se desarrollaron cuatro objetivos a partir de los cuales se discuten los resultados.

Con referencia al primer objetivo, se logró la construcción de los instrumentos para la evaluación formativa de la práctica pedagógica, los cuales están alineados con la normativa tanto estatal como federal y fueron construidos con la participación de los actores educativos que harán uso de esto. Fue un acierto haber considerado como prioritarios estos dos elementos pues como menciona Poissant (2004), sin la participación activa y colectiva de los actores educativos involucrados, la evaluación no tiene más utilidad que servir como mecanismo de control, o peor aún, de simulación administrativa. La participación activa de los docentes significa que éstos deben ser informados de los resultados, tener interés en su explicación, estar motivados para cambiar, saber por dónde cambiar y ver el cambio reflejado en su promoción. A su vez, la participación colectiva significa que los profesores se hacen corresponsables, mediante procedimientos colegiados, de las características y resultados de un proceso que en esencia es de índole social (Ejea, 2007).

En cuanto al segundo objetivo de este estudio, los aportes de validez revelan una conformación lógica de los instrumentos que se obtuvo en primera instancia, a través de la validez de contenido que le confirieron los comités de construcción de instrumentos de

evaluación y una validez de constructo obtenida a partir del análisis factorial de los instrumentos. De igual manera, se observan índices de consistencia interna altos ( $\geq 0.700$ ), lo cual refleja la congruencia entre los reactivos de cada uno de los factores de los instrumentos. Estos resultados concuerdan con otros esfuerzos que se están realizando en el país, en donde se busca elaborar procesos de evaluación por observación (*in situ*) que estén alineados con el marco normativo en educación (Pedroza y Luna, 2017). Sin embargo, aún quedan otros elementos de validez que deben seguir siendo explorados ya que este estudio se limitó al Análisis Factorial Exploratorio (AFE), por lo que sería conveniente obtener otras medidas que permitan un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) y otros modelos de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) con muestras más numerosas y representativas del sistema educativo estatal.

Cumpliendo con lo expuesto en el tercer objetivo, se tienen comentarios sobre las fortalezas de los instrumentos y sobre las recomendaciones para su mejora. En el primer aspecto, se consideraron como las principales fortalezas su pertinencia y especificidad, así como la posibilidad de generar un acercamiento para la retroalimentación y mejora de la práctica educativa de los docentes. Tal y como se planteó en este trabajo, la finalidad de los instrumentos incluyen un uso exclusivamente formativo que abra los canales de comunicación para la retroalimentación. En ese sentido, hay que destacar la dimensión formativa que puede tener la evaluación de maestros, al identificar deficiencias particulares de unas prácticas y fortalezas de otras, para diseñar actividades de actualización y otras formas de intervención que mejoren el trabajo de los maestros menos experimentados o menos eficaces.

Es claro entonces, que la evaluación por sí misma no es trascendente, si no va unida de alguna manera al mejoramiento. Para que lo último ocurra, parece necesario que, sin dejar de ser objetiva, la evaluación incluya un elemento “amigable” de apoyo y consejo por pares reconocidos y capacitados. Esta concepción de la evaluación es congruente con una visión de la mejora de las escuelas que considera que dicha mejora sólo se podrá conseguir mediante estrategias basadas en la experiencia y el trabajo profesional de los maestros, quienes pueden hacer que las escuelas se vuelvan organizaciones efectivas, centradas en el aprendizaje, y capaces de mejora continua (Martínez Rizo, 2016).

Por otra parte, en cuanto a las recomendaciones de mejora se hace énfasis en proporcionar guías claras que permitan estandarizar los procesos de evaluación por parte de los observadores. En ese sentido, se elaboraron rúbricas descriptivas que permitieron darle solución al cuarto objetivo. Este procedimiento resultó pertinente puesto que se ha reconocido con anterioridad la necesidad de producir e implementar un conjunto coherente de estándares docentes basados en un marco que defina la buena enseñanza en México, marco y estándares que se espera sean revisados y discutidos por los docentes (OCDE, 2010).

Otra de las recomendaciones que se hicieron a partir de este proceso fue la de capacitar a los actores educativos que harán uso de este procedimiento. De acuerdo con la normativa nacional y estatal se refiere al supervisor escolar, director escolar y asesor técnico pedagógico como los actores con mayor relevancia para la realización de esta tarea, lo cual tiene sustento de otras fuentes nacionales e internacionales que enfatizan la importancia de la participación de estos actores en la evaluación y retroalimentación de la práctica docente (Marcano, 2008; Martínez Rizo, 2016; Manzi, González y Sun, 2011; Van



Bruggen, 2010). No obstante, se ha visto que es posible obtener mediciones más válidas y confiables de pares y directivos cuando ellos reciben capacitación para ejercer este rol (Rockoff y Speroni, 2010). Asimismo, una capacitación sólida a los evaluadores y asegurar que éstos posean las características y competencias requeridas, aparecen como factores claves para el éxito de cualquier sistema de evaluación de profesores (Isoré, 2009, como se citó en Manzi et al., 2011).

Por tanto, se contempla en la agenda la capacitación de los observadores como una estrategia para el desarrollo de sus habilidades de observación, a la par de aumentar las probabilidades de realizar una evaluación objetiva que promueva el fortalecimiento de la práctica pedagógica. La relevancia de esta estrategia encuentra sustento en la evidencia de que es crítico para los procesos de evaluación las habilidades y competencias de los evaluadores, incluso con mayor ponderación que la calidad de los instrumentos, pues de los evaluadores depende la correcta utilización de los mismos (Martínez Rizo, 2016; Schleicher, 2013).

Por todo lo anterior, se denota la importancia de esta contribución al sistema educativo estatal, dado que ha permitido la generación de herramientas de evaluación (con elementos de validez y confiabilidad), construidas a partir de los actores educativos involucrados directamente en su uso y dejando como un punto central en la agenda, el fortalecimiento de los evaluados y de los evaluadores.

Asimismo, se pone de manifiesto que la construcción de instrumentos de medición va acompañada de una mejora continua que permita ir agregando otros elementos de validez y confiabilidad a las fuentes de medida y que permitan un acercamiento más pertinente y veraz al fenómeno educativo.

## Financiación

Este trabajo ha sido realizado con las facilidades y recursos otorgados por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY) y del Centro de Evaluación Educativa del Estado de Yucatán (CEEEY).

## Referencias

- Arbesú, M. y Rueda, M. (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro*, 36, 56-64.
- Bolancé, J., Cuadrado, F., Ruiz, J. y Sánchez, F. (2013). La autoevaluación de la práctica docente como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. *Avances en Supervisión Educativa*, 18. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/155>
- Castro, E., Peley, R. y Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, 12 (3), 581-587.
- Ejea, G. (2007). *Sobre prácticas docentes, modelos educativos y evaluación*. División de Ciencias Sociales y Humanidades-Unidad Azcapotzalco-UAM. Recuperado de <http://www.azc.uam.mx/socialesyhumanidades/03/reportes/eco/lec/vlec019.pdf>.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424.

- INEE. (2014). *Criterios técnicos para el desarrollo y uso de instrumentos de evaluación educativa, 2014-2015*. Ciudad de México: INEE.
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago de Chile: Mide UC.
- Marcano, L. (2008). *Modelo de evaluación del desempeño profesional docente como vía para el desarrollo profesional*. La Habana: Editorial Universitaria.
- Martínez Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1), 1-22.
- Martínez Rizo, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica: Una revisión de la experiencia internacional*. Ciudad de México: INEE.
- Moreno, E. A. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Revista de la Universidad Pedagógica Nacional*, 16. Recuperada de:  
[http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16\\_11inve.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf)
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje: Síntesis de los primeros resultados*. Madrid: Santillana.
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México. Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación*. Recuperado de  
<https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- Pedroza, L. H. y Luna, E. (2017). Desarrollo y validación de un instrumento para evaluar la práctica docente en educación preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 109-129. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.006>
- Peña, E., Fernández, R. y Muñiz, J. (2009). Estimación del valor añadido de los centros escolares. *Aula Abierta*, 37(1), 3-18.
- Poissant, H. (2004). La evaluación de la enseñanza universitaria: algunas sugerencias para optimizar su utilización. En M. Rueda (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la Universidad? Experiencias de México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 85-110). Ciudad de México: ANUIES.
- Rockoff, J. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review, Papers and Proceedings*, 94(2), 247-252.
- Rockoff, J. y Speroni, C. (2010). Subjective and objective evaluations of teacher effectiveness. *American Economic Review*, 100 (2), 261-266. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2011.02.004>
- Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 51-60.
- Schleicher, A. (2013). *Effective instruments for teacher evaluation: What education ministers and union leaders think*. Recuperado de [http://www.huffingtonpost.com/andreas-schleicher/effective-instruments-for\\_b\\_2954139.html](http://www.huffingtonpost.com/andreas-schleicher/effective-instruments-for_b_2954139.html)
- Schmelkes, S. (1996). La evaluación de los centros escolares. Presentación en el *Taller sobre Evaluación de Docentes y de Centros Educativos*. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/calidad/sylvia.htm>
- SEGEY, Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán. (2011). *Modelo de Gestión Regional para la Educación Básica del Estado de Yucatán*. Recuperado de:

[http://www.educacion.yucatan.gob.mx/cede/multimedia/material\\_descargable/Modelo\\_de\\_Gestion\\_Regional.pdf](http://www.educacion.yucatan.gob.mx/cede/multimedia/material_descargable/Modelo_de_Gestion_Regional.pdf).

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (SEGEY). (2013-2018). *Programa Sectorial de Educación de Calidad 2013-2018. En Gobierno del Estado de Yucatán* (26 de abril de 2014). Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán, 32598. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). *Observación de Clase: Herramientas para el supervisor*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016a). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente y técnico docente. Educación Básica*. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/EAMI\\_dytd.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/EAMI_dytd.pdf)

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016b). *Perfil, parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica*. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/Docente\\_Tecdocente.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/Docente_Tecdocente.pdf)

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016c). *Perfil, parámetros e Indicadores para personal con funciones de Dirección y de Supervisión en Educación Básica*. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/Direccion\\_Supervision.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/Direccion_Supervision.pdf)

Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Van Bruggen, J. C. (2010). *Inspectorates of Education in Europe: Some Comparative Remarks about their Tasks and Work*. Nueva York: Standing International Conference of Inspectorates.

## Breve CV de los autores

### **Omar Eduardo Kú Hernández**

Licenciado en Psicología y Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Yucatán. Actualmente trabaja como evaluador educativo en el Centro de Evaluación Educativa del Estado de Yucatán y como consultor educativo y organizacional en CID Mérida. Email: [omar.ku@yucatan.gob.mx](mailto:omar.ku@yucatan.gob.mx)

### **Wilson Jesús Pool Cibrián**

Licenciado en Psicología por la Universidad Marista de Mérida, Maestro en Psicología Aplicada por la Universidad Autónoma de Yucatán y Doctor en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente se desempeña como jefe del Departamento de Análisis y Difusión de la Información del Centro de Evaluación Educativa del Estado de Yucatán. Email: [wipool77@gmail.com](mailto:wipool77@gmail.com)