

ÁREAS DE OPORTUNIDAD EN INFORMES DE PRÁCTICA PROFESIONAL COMO OPCIÓN DE TITULACIÓN EN UNA ESCUELA NORMAL

César Augusto Cardeña Ojeda
cesarcardenaojeda@gmail.com
Escuela Normal de Ticul

RESUMEN

Este documento presenta el reporte de un proyecto que se planteó el objetivo de identificar en forma sistemática las principales áreas de oportunidad persistentes en los Informes de práctica profesional presentados como opción de titulación por los alumnos de un programa de licenciatura en educación primaria en una escuela normal pública de México.

Esto se consideró relevante en función de que tal producto constituye la evidencia concluyente de la formación de los futuros profesionales de la educación. Para abordar el objetivo planteado se siguió un método analítico cuantitativo, en el que dos revisores examinaron por juicio ciego 15 documentos seleccionados en forma probabilística, empleando una rúbrica construida por el responsable del proyecto, recurriendo al

método de Angoff para determinar los puntos de corte del instrumento. Por otra parte, las calificaciones emitidas por los revisores se sometieron la prueba Kappa de Cohen para conocer la concordancia entre sus apreciaciones.

Al término de este proceso se encontraron seis áreas de oportunidad, que fueron descritas operativamente para que pudieran ser analizada por los administradores y profesores de la institución, para mejorar los procesos de conducción de esta fundamental evidencia integradora de la pertinencia del perfil profesional alcanzado por los alumnos.

PALABRAS CLAVE: Área de oportunidad; Informe de práctica profesional; Método de Angoff; Coeficiente Kappa de Cohen; Validez interna.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En una escuela normal pública de México se encontraron deficiencias en los Informes de práctica profesional presentados como opción de titulación por los alumnos de un programa de licenciatura en educación primaria correspondiente al plan 2012 (Diario Oficial de la Federación, DOF, 2012): estas deficiencias fueron registradas durante dos ciclos escolares consecutivos (2016 - 2017 y 2017 – 2018) en los que se realizó el acopio y análisis de los documentos que fueron aprobados en la institución para ser presentados en un examen profesional.

Las deficiencias fueron encontradas en ambos ciclos escolares en dos momentos de evaluación de los trabajos: primero, en la etapa de revisión de los informes concluidos y aprobados por los asesores de los alumnos, y posteriormente, en los exámenes profesionales donde tales trabajos fueron expuestos para su defensa ante un sínodo.

En la primera ocasión, un grupo de profesores que en su mayoría se habían desempeñado como asesores de trabajos de titulación, revisaron el contenido y el formato de documentos que no correspondían a sus asesorados, a manera de hetero-evaluación (Ahumada,2005), de acuerdo a una serie de aspectos básicos señalados y explicados previamente por el responsable del departamento de titulación de la escuela, los cuales –en adición- eran de su conocimiento o dominio por efecto de su función como asesores. De este proceso, se realizaron recomendaciones de mejora, que al ser atendidos, permitieron a los alumnos-autores de los informes, continuar a la siguiente etapa de su proceso de titulación.

El segundo momento en el que se encontraron insuficiencias técnicas en estos productos fue al momento de ser expuestos por sus autores en un examen profesional: en esta ocasión, los profesores integrantes de los sínodos señalaron de nueva cuenta incorrecciones importantes en el contenido de los trabajos (que atentaban en muchos casos contra la validez de los resultados presentados), a pesar de que suponían haber sido pasados por escrutinio en la etapa anterior para con ello asegurar su pertinencia mínima o suficiente para ser considerados aptos para su defensa en esta etapa.

En esta ocasión las observaciones de los evaluadores se registraron a través del llenado de listas de cotejo proporcionadas por el responsable del departamento de titulación y también se evaluó la calidad del trabajo de titulación por medio del acta institucional correspondiente al evento, que se llena al término de la presentación del sustentante para referenciar la emisión del dictamen de su resultado alcanzado, pero tal evaluación se limita a un solo rubro que carece de un descriptor para dirigir el análisis y decisión de la calificación a asignar, que debe ser consensuada por los tres integrantes del sínodo y que puede ubicarse en uno de cuatro niveles ordinales: de 'deficiente' a 'muy bueno', por tanto, la calificación emitida en este caso se basa en un juicio asistemático y muy general de los observadores.

Cabe mencionar que en la mayoría de los casos las deficiencias que fueron denunciadas no fueron motivo para la reprobación o aplazamiento de la titulación de los sustentantes: en cada ciclo escolar, únicamente se aplazó al 2% de los alumnos que fueron señalados con trabajos o desempeños deficientes, lo cual ofrecía una situación contradictoria en términos de que el examen profesional supone ser la actividad concluyente del proceso formativo del alumno, en la que debe demostrar que se encuentra apto para el ejercicio de su actividad docente para obtener su título profesional (DOF, 2012).

En las dos etapas descritas, las herramientas de calificación fueron diseñadas por el responsable del departamento de titulación de la escuela, con excepción del formato institucional usado para el registro del resultado del sustentante; sin embargo los datos acumulados mediante todos los casos no habían sido analizados a través de un procedimiento riguroso y sistemático del cual se construyeran conclusiones que pudieran comunicarse y analizarse para ofrecer rutas de acción válidas para mejorar futuras producciones.

En consecuencia, es factible pensar que esta situación general se podría replicar en otras generaciones, y considerando –como se ha señalado anteriormente- que el trabajo de titulación, en cualquiera de sus tres modalidades¹ es la última ocasión en la que el alumno integra y demuestra las diversas competencias genéricas y profesionales que ha logrado desarrollar a lo largo de su formación profesional (Secretaría de Educación Pública, 2014, p. 7), esta situación se consideró preocupante, dado que representaba una evidencia clara y elocuente de debilidades o áreas de oportunidad que se encontraban presentes en la formación de los alumnos próximos a egresar del programa educativo, y plausiblemente, a incorporarse al servicio profesional, pues el desempeño exhibido por un gran número de alumnos no mostraba –como se esperaba- “su capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar, utilizando de manera pertinente los referentes conceptuales, metodológicos, técnicos, instrumentales y experienciales adquiridos durante la formación” (Secretaría de Educación Pública, 2014, p. 7), de tal forma que se presentaba una grave discordancia entre el estado real tangible y el estado deseable del perfil de los profesionales de la educación formados en la institución (Bermúdez & Rodríguez, 2012).

Al reconocer esta situación y la necesidad de abordarla, se definió el siguiente objetivo: identificar las áreas de oportunidad prevalecientes en los informes de práctica profesional presentados por los alumnos normalistas de la institución, como opción de titulación.

Se espera que la información generada de este trabajo se constituya en un referente válido para dirigir reflexiones y acciones institucionales que mejoren el proceso y los

¹ En los programas de estudio 2012 para la formación de profesionales de la educación se contemplan tres modalidades de titulación: informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de investigación (Diario Oficial de la Federación, 2012).

materiales de acompañamiento que se ofrece a los alumnos para construir su informe de prácticas profesionales; asimismo, este informe puede ser analizado para impactar en el servicio educativo que se ofrece en los cursos de todo el programa educativo, bajo la premisa de que los aprendizajes adquiridos en cada curso de la malla curricular deben confluir para dotar al alumno de las herramientas necesarias para enfrentar en forma satisfactoria y autónoma el reto de su trabajo de titulación.

MARCO TEÓRICO

Para guiar la pertinente construcción de los Informes de práctica profesional en las escuelas normales se recurre a las *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación* elaboradas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2014, que son un referente oficial y común para todos los planes y programas de estudio 2012 para la formación de profesores de educación obligatoria.

En esta guía se señala que los productos del trabajo de titulación de los alumnos de las escuelas normales son una producción que integra y evidencia el estado de consolidación de los rasgos de su perfil de egreso, puesto que demanda la puesta en práctica y conjunción de saberes y habilidades pedagógicas y disciplinares construidas a lo largo de la carrera profesional; por lo tanto, se sugiere explícitamente “no perder de vista” las competencias genéricas y específicas que definen su formación inicial, que son criterios de referencia tanto diagnósticos como sumativos para evaluar la pertinencia de esta formación.

Las competencias esperadas en el perfil profesional del alumno se pueden abreviar como se muestra:

Tabla 1 Competencias del perfil de egreso de alumnos de licenciatura en programas para profesionales de la educación, Planes 2012, en escuelas normales

Genéricas	Profesionales
Usa su pensamiento crítico y creativo. Aprende de manera permanente. Colabora con otros. Actúa con sentido ético. Aplica sus habilidades comunicativas. Usa Tecnología de la Información y Comunicación.	Diseña planes pedagógicos. Genera ambientes propicios para el aprendizaje. Interviene sobre Planes de estudio. Evalúa para propiciar el aprendizaje. Promueve la inclusión. Usa recursos de investigación para mejorar su docencia. Colabora con la comunidad para mejorarla.

Fuente: *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación* (SEP, 2014; pp. 10 – 11).

Estos rasgos de formación deben orientar los trabajos de titulación en cualquiera de sus tres modalidades en todos los programas referidos, pero particularmente, el Informe de Prácticas profesionales se define como:

Un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó el estudiante en su periodo de práctica profesional. En él se describen las acciones, estrategias, los métodos y los procedimientos llevados a cabo por el estudiante y tiene como finalidad mejorar y transformar uno o algunos aspectos de su práctica profesional (SEP, 2014, Pág. 15).

De acuerdo a lo anterior, el informe de prácticas emana directamente del abordaje de un problema educativo que el alumno enfrenta en el desarrollo de su práctica profesional en ámbitos reales durante los dos últimos semestres (séptimo y octavo) de su carrera, lo que le demanda un ejercicio de auto-reflexión en el que necesita identificar y recuperar los aprendizajes que fue construyendo en su trayecto escolar.

Para aplicar los saberes acumulados en su práctica, el alumno deberá seguir un método de intervención basado en el modelo de la Investigación Acción; este modelo resulta propicio para el grado de madurez profesional aún no consolidado de los alumnos, en función de al menos una de sus cualidades características: el avance gradual a través de ciclos de acción, en los que se realizan ejercicios reflexivos que permiten valorar el avance parcial alcanzado, y en su caso, realizar modificaciones a las planificaciones para corregir, consolidar o maximizar los resultados obtenidos (Álvarez-Gayou, 2012; Rodríguez, Gil, & García, 1996; Sagastizabal & Perlo, 2002; Suárez, 2002).

En concordancia, el proceso seguido para la construcción del Informe de prácticas profesionales debe denotar al menos cinco atributos activos: a) Intención, b) Planificación, c) Acción, d) Observación y Evaluación, e) Reflexión, lo cual se ajusta a las etapas seguidas en el modelo genérico de la Investigación Acción; la figura 1 muestra los elementos básicos que caracterizan a este modelo, en el que se pueden percibir las mismas nociones esperadas del Informe de práctica profesional:

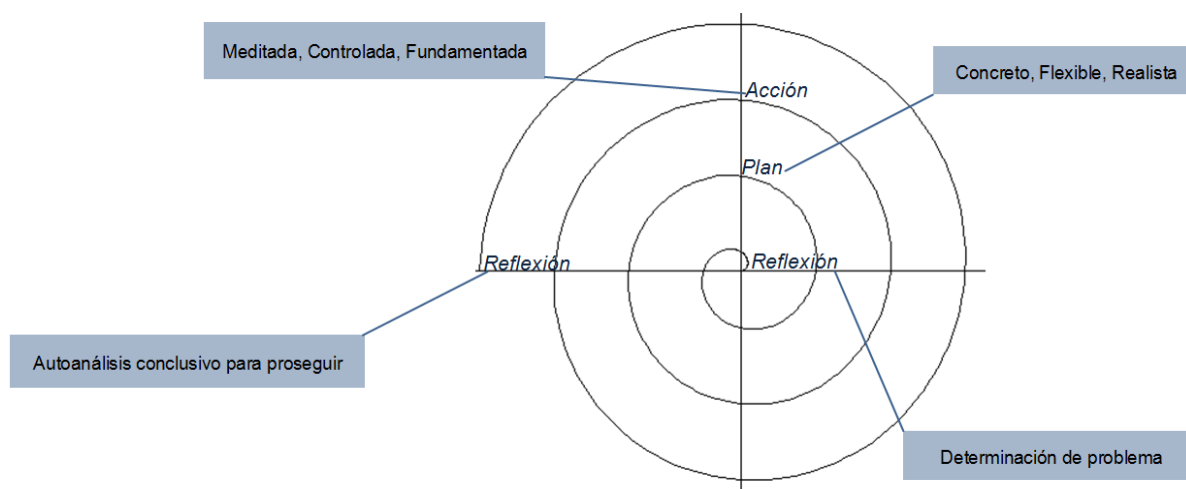


Figura 1. Esquema básico de las etapas y características de la Investigación Acción. Creación propia (adaptada de Suárez, 2002).

Como se puede observar, la Intencionalidad se encuentra presente en forma específica en la Meditación, control y fundamentación que condiciona la Acción a realizarse; a su vez, se relacionan con la Reflexión y Planeación que le preceden y de las cuales toma forma y finalmente, la Análisis conclusivo permite, a través de una nueva Reflexión, evaluar el logro alcanzado y prever la siguiente etapa.

Es así que se puede considerar que un proyecto por Investigación Acción, como lo es el Informe de Prácticas profesionales, avanza por ciclos que van configurando a los subsecuentes, y se espera entonces que al menos se cubran dos de estos 'ciclos': uno, dedicado al proceso de diagnóstico de la situación – problema que se determina abordar, y otro, para una primera intervención coherente y adaptada a los resultados del diagnóstico; cuando el problema identificado ha sido convenientemente delimitado, y se realiza una acuciosa preparación de la intervención para solucionarlo, el objetivo del proyecto puede ser alcanzado en su totalidad o en su mayor parte al término de la primera intervención; en su defecto, se requeriría de más esfuerzos, que denotarían insuficiencia en alguna de las etapas desarrolladas.

En la figura 2 se plantea un esquema que corresponde a una intervención exitosa en un proyecto de práctica profesional, en donde se alcanza el objetivo planteado en dos ciclos, uno de diagnóstico, y otro de intervención, como se ha explicado anteriormente:

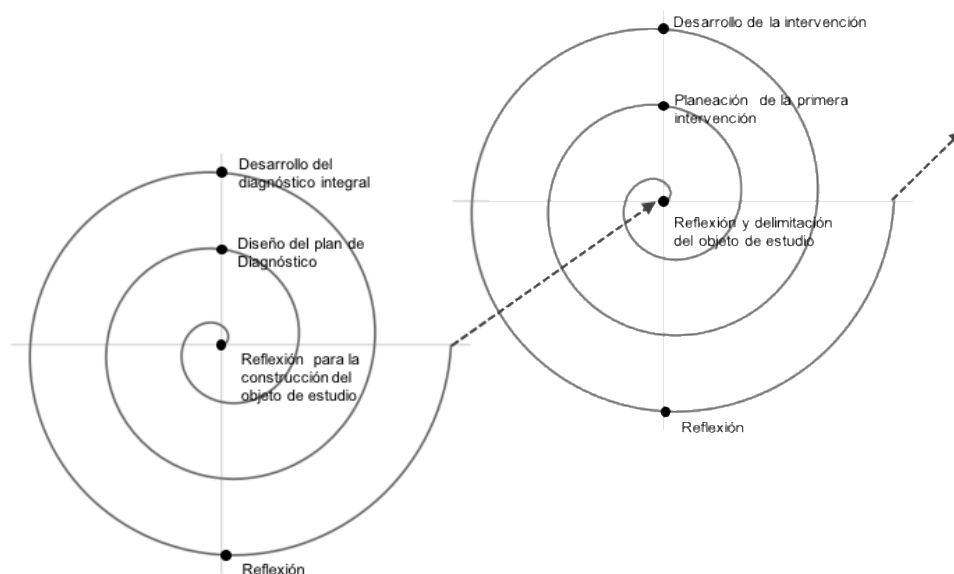


Figura 2. Ciclos de la Investigación Acción, aplicados al Informe de Prácticas profesionales. Creación propia (adaptado de Álvarez- Gayou, 2012).

Es así que se considera que seguir este enfoque metodológico coadyuvará a dotar al trabajo realizado por el alumno normalista de la sistematicidad y técnica que se espera de él para alcanzar los méritos suficientes que justifiquen la obtención del grado académico al que se encuentra asociado; pero, además –y principalmente- le representará un ejercicio cercano a la experiencia real de solución de un problema educativo, que será parte de sus tareas como profesional en funciones.

Respecto de la estructura del documento que reporta el proceso seguido en la práctica profesional, las orientaciones curriculares (SEP, 2014) sugieren presentar grosso modo, además de las cuestiones preliminares de presentación y organización del contenido (Portada, Índice, Referencias y Anexos): a) Introducción, b) Plan de acción, c) Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora, d) Conclusiones y sugerencias.

Del cuerpo del trabajo, se espera que la Introducción del informe presente en forma clara el problema de la práctica del alumno que se abordará, delimitándolo y dando cuenta de su importancia, de lo que se derivará el objetivo del proyecto y las competencias que se pondrán en juego para su alcance (Moreno, 2000; SEP, 2014). Al mismo tiempo, esta primera sección configura la particular expresión del problema pues éste se plantea desde las condiciones precisas del grupo de trabajo y sus características frente al reto educativo que enfrentan.

Cabe mencionar que el proceso general del Trabajo de titulación implica elaborar una Carta de exposición de motivos antes de finalizar el sexto semestre de la carrera (SEP, 2014, p. 13), en la que se realice un ejercicio de organización intelectual para reflexionar sobre la elección de la opción de titulación, argumentando el valor práctico de ésta para su formación profesional, de tal suerte que en esta etapa se generarán ideas fundamentales que merecerán un espacio en la Introducción.

El Plan de acción claramente se refiere a las actividades que se realizaron como alternativas de solución al problema abordado: adicionalmente, incluye datos que sitúan espacial y temporalmente el trabajo, que dotan de contexto particular al objetivo planteado.

En el Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora, se cierra el ciclo de acciones con un análisis –se espera- objetivo y detallado de los resultados alcanzados y cómo éstos contribuyeron a transformar la realidad educativa inicial; de acuerdo a ello, se señala como una de las partes medulares del informe, sin soslayo de las secciones anteriores, que la explican, ni de la sección posterior, que concreta su utilidad para la comunidad profesional.

Así, las Conclusiones y Recomendaciones traducen y materializan las ideas

generadas en este proceso, del cual deben supeditarse con apego estricto; por tanto, en esta sección es relevante discriminar entre ideas genéricas -que si bien pueden contener reflexiones loables, pueden no encontrar fundamento en el proceso seguido-, y las ideas particulares precisas que emanan del trabajo del alumno en el aula a su cargo: para el caso del informe, solamente las segundas cobran sentido; éstas constituyen las pautas generales que se ofrecen para operar el trabajo de titulación de los alumnos en los planes de formación 2012; por tanto, las instituciones tienen la facultad de configurar las especificidades que considere pertinentes, siempre y cuando respondan a las dos cualidades torales del enfoque de estos planes: la promoción de competencias y el aprendizaje como centro de todas las intenciones pedagógicas (SEP, 2014, Pág. 7).

Al margen de esta estructura básica, también es necesario exponer la necesidad de que toda la información contenida en el informe sea fiel a lo acontecido en el proceso del trabajo de titulación, pues la alteración intencional de las ideas, a conveniencia del autor, representan un comportamiento desleal que puede considerarse como una falta de ética que no puede tener cabida en un profesional de la educación (Buendía & Berrocal, s.f.; Galán, 2010; Ojeda de López, Quintero, & Machado, 2007).

METODOLOGÍA

Para abordar el objetivo del proyecto que se reporta en este documento se desarrolló un método analítico cuantitativo con pruebas estadísticas de hipótesis; se siguió la línea de trabajo desarrollada por Cardeña (2018) para evaluar trabajos de tesis de investigación como opción de titulación, con adaptaciones a las características propias del tipo de producto revisado en esta ocasión.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Para alimentar la base de datos a analizar se revisaron 20 informes de práctica profesional que fueron aprobados como opción de titulación en los ciclos escolares ya mencionados (2016 – 2017 y 2017 – 2018): diez por cada año lectivo, y seleccionados por un método aleatorio simple (Muñoz, 2015; Namakforoosh, 2014).

Los revisores

Cada documento fue abordado en forma independiente por dos evaluadores: a) el autor de este reporte, y b) un profesor colaborador con apropiadas credenciales académicas (formación profesional y experiencia laboral).

Al momento de realizar este trabajo, el primero de los revisores mencionados contaba con 17 años de experiencia docente en educación superior (a nivel licenciatura y posgrado) y había sido asesor de tesis de licenciatura desde 2015, de maestría desde 2012, y de doctorado desde 2017, y fungió como asesor de informes profesionales en una escuela normal a partir del ciclo escolar 2017 – 2018; por otra parte, es el autor de la guía vigente para la construcción del Informe de Prácticas profesionales en la escuela normal en cuya población se ubica este trabajo; en cuanto a su formación profesional, contaba con dos licenciaturas, una especialidad, una maestría y un doctorado (en todos los casos) en educación.

El segundo evaluador contaba con 12 años de experiencia en educación superior al momento de colaborar en este trabajo. De éstos, contaba con cuatro años como asesor de tesis y de informes de práctica profesional en un programa de licenciatura y con dos años asesorando trabajos académicos a nivel maestría; en cuanto a su formación profesional, contaba con dos licenciaturas y una maestría en educación.

El instrumento para revisar los informes de práctica

Para llevar a cabo la revisión de los informes, los dos revisores mencionados usaron una rúbrica diseñada por el responsable de este reporte, cuyos criterios y descriptores de desempeño correspondientes fueron definidos a partir de las *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación* (SEP, 2014) que pautan el contenido de estos productos en las escuelas normales en México conforme ha dispuesto la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

Adicionalmente, se siguieron las recomendaciones de autores reconocidos sobre el método de la Investigación Acción aplicada a entornos educativos, como los que han sido mencionados en apartados anteriores.

A partir de este marco de referencia teórico se definieron tres indicadores generales: a) Cuerpo del trabajo, b) Formato escrito, c) Formalización de la información difundida.

Cada indicador aglutinó por su parte, una serie de criterios particulares extraídos del mismo marco de referencia que sus indicadores: cinco de ellos se congregaron en el primer criterio, y uno en los dos criterios restante.

Finalmente, de estos criterios se definieron rasgos precisos que los definieran de manera operativa: fueron sobre éstos últimos elementos sobre los cuales se concentró la revisión del contenido de los veinte trabajos de titulación examinados.

La tabla 2 muestra la organización de los aspectos generales y particulares que fueron definidos para la tarea:

Tabla 2. Contenido del instrumento de revisión de las tesis

Criterio general		Criterio particular
Cuerpo del trabajo.	Introducción.	Concreción de la Introducción al tema de estudio.
	Desarrollo.	Pertinencia del Plan de acción.
		Apego al método de la Investigación acción.
	Cierre.	Organización de los Resultados.
		Análisis crítico de las Conclusiones.
Formato escrito.		Eficiencia comunicativa.
Formalización de la información difundida.		Atención a principios formales y éticos de la investigación.

Considerando estos elementos a revisar, cada evaluador pudo emitir un dictamen sobre la pertinencia general de cada documento, y también un dictamen por cada uno de los siete aspectos particulares.

Las opciones de calificación fueron cuatro, tanto para el informe en general, como para sus tres criterios: 'Deficiente', 'Suficiente', 'Pertinente' o 'Sobresaliente'.

Para aportar el mayor grado de tecnificación al instrumento, que se tradujera en una mayor precisión métrica, se establecieron puntos de corte en la rúbrica para distinguir entre los desempeños competentes (desempeños calificados como 'Pertinentes' o 'Sobresalientes') frente a los desempeños no competentes (desempeños calificados como 'Deficientes' o 'Suficientes') en cada aspecto o criterio particular.

Para esta tarea se empleó la técnica de Angoff (Meneses et al, 2013), incluyendo en este ejercicio a cuatro profesores con experiencia en el asesoramiento de diversos tipos de trabajos de titulación, entre ellos, los Informes de práctica.

Por medio de esta técnica se acopiaron los siguientes datos que fueron usados para estimar cada punto de corte:

Tabla 3. Concentrado de datos recabados en la técnica de Angoff para determinar puntos de corte de la rúbrica

Criterio general	Criterio particular	Indicador del criterio particular	Evaluador				μ	σ	C%
			A	B	C	D			
Cuerpo del trabajo	1	1.1	0	0	0	0	0		9
		1.2	0	0	0	0	5	.8	
		1.3	0	0	0	0	3	.0	
	2	2.1	0	0	0	5	4	.8	7
		2.2	0	0	0	0	8	.0	
		2.3	0	0	0	0	0		
	3	3.1	0	0	0	0	3	.6	6
		3.2	0	0	0	0	8	.0	
		3.3	0	0	0	0	0		
		3.4	0	0	0	0	8	.0	

		3.5	0	0	0	0	0	.2	
	4	4.1	0	0	0	0	0	.2	9
		4.2	0	0	0	0	8	.0	
	5	5.1	0	5	0	0	4	.8	7
		5.2	0	0	0	0	0	.2	
Formato escrito.	6	6.1	0	0	5	0	6	.5	1
		6.2	0	0	0	0	5	.8	
Formalización de la información difundida.	7	7.1	0	0	0	0	5	.8	5
		7.2	0	0	0	0	5	.8	
	μ		2	5	4	1	3	.0	65
	σ		2						

Por otra parte, para orientar la pertinente construcción técnica de la estructura general de la rúbrica se atendieron las sugerencias de Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2012), y de Brookhart (2013).

A continuación se presenta un fragmento del instrumento referido, que presenta el total de los criterios o aspectos revisados y los descriptores de desempeño del nivel idóneo a alcanzar.

Tabla 4. Fragmento de la rúbrica empleada para calificar las tesis de investigación

Aspecto	Desempeño deseable
Concreción de la Introducción al tema de estudio.	Describe el problema de estudio que se abordará, justificando la importancia de su atención y clarificando el objetivo que persigue su abordaje.
Pertinencia del Plan de acción.	Se basa en un diagnóstico sistemático de la situación, al cual responden acciones sustentadas en un marco de referencia teórico válido y en el aprovechamiento de los saberes construidos en la carrera.
Apego al método de la Investigación Acción	El proceso completo seguido para el abordaje del problema se apega a las etapas, herramientas y procedimientos distintivos de la Investigación Acción.

Aspecto	Desempeño deseable
Organización de los Resultados.	Presenta en forma ordenada y clara la información e ideas emanadas del método de trabajo; se evita incorporar juicios o creencias personales o ideas genéricas al margen de las actividades realizadas.
Análisis crítico de las Conclusiones.	Presenta ideas construidas estrictamente a partir del análisis de los resultados obtenidos, reflexionando sobre su aporte al tema estudiado y a la propia formación profesional.
Eficiencia comunicativa.	La redacción es clara, con una narración o descripción precisas; está articulada en forma lógica bajo un criterio temporal o de acuerdo al proceso metodológico planteado; con ortografía.
Atención a principios formales y éticos de la investigación.	Se otorgan los créditos correspondientes a los autores consultados; se evita realizar (des) calificaciones a personas o instituciones relacionadas causalmente con el problema abordado. Se procura la seguridad física y moral de todos los participantes.

Generación de los datos.

Contando con la rúbrica de trabajo, los dos revisores realizaron la evaluación de los mismos 20 trabajos en forma independiente y sin tener contacto durante el proceso para tomar acuerdos, lo cual tuvo la intención de aportar un mayor rigor a la elaboración de sus impresiones originales.

Una vez que se acopiaron los puntajes provenientes de sus calificaciones, se aplicó la prueba Kappa de Cohen a estos datos para conocer la concordancia entre los evaluadores, por cada uno de los siete aspectos llevados a revisión; con esta prueba estadística se pretendió aportar un procedimiento técnico que ofreciera información sobre el ejercicio de evaluación entre los jueces (Benavente, 2009; Epidat, 2014; Gwet, 2014; Gwet, 2016; Landero & González, 2006; Nunnally & Bernstein, 1994; Salkin, 2010).

En la tabla de contingencia 5 se muestra el concentrado de las calificaciones asignadas por los revisores (a partir de ahora, 'Revisor A' y 'Revisor B') al primer aspecto: 'Concreción de la Introducción al tema de estudio'.

Tabla 5. Calificaciones asignadas a la 'Concreción de la Introducción al tema de estudio' de los Informes de práctica profesional

			Revisor B		Total
			Deficiente	Suficiente	
Revisor A	Deficiente	Recuento	9	2	11
		% del total	45.0%	10.0%	55.0%
	Suficiente	Recuento	0	9	9
		% del total	0.0%	45.0%	45.0%
Total		Recuento	9	11	20
		% del total	45.0%	55.0%	100.0%

Teniendo estos datos organizados se derivó la prueba de Kappa en función de la fórmula:

$$K = \frac{P(A) - P(E)}{1 - P(E)}$$

En esta fórmula $P(A)$ representa la proporción de coincidencias presentadas en k ejercicios (en este caso: revisiones), y $P(E)$ es la proporción estimada de ejercicios que pudieron ser concordantes por efecto del azar, lo que explica su valor negativo a la ecuación (Gwet, 2014; Siegel & Castellán, 2012).

En el primer ejercicio de análisis estadístico realizado, se encontró un coeficiente de .802 en la prueba Kappa, que según Landis y Koch (en Landero & González, 2006), indica un excelente acuerdo entre las mediciones confrontadas.

Adicionalmente a este valor, también se encontró que la significancia estadística aproximada de la prueba fue menor al valor convencional de Alfa, que fue establecido al 5% al inicio del trabajo de análisis, como se sugiere por consenso de expertos para las ciencias sociales y del comportamiento (Hinkle, Wiersma, & Jurs, 2003), lo que sugirió que el valor del coeficiente de Kappa encontrado en esta prueba se podía desasociar a la Hipótesis Nula conforme a los planteamientos estadísticos: $p \leq \alpha \neq H_0$, y $p \geq \alpha = H_0$ (Triola, 2004, p. 376).

La tabla 6 presenta el reporte de los resultados encontrados en esta prueba:

Tabla 6. Resultados de la prueba Kappa de Cohen aplicada a los dictámenes generales de los revisores

Medidas simétricas					
		Valor	Error típ.asint.a	T aproximada	Sig. aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	.802	.130	3.659	.000
N de casos válidos		20			
Asumiendo la hipótesis alternativa.					
Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.					

Este mismo procedimiento se siguió para cada uno de los aspectos a revisar, y se determinó a coeficientes de concordancia iguales o superiores a .7 como suficientemente aceptables para validar los dictámenes emitidos por los revisores (Campo-Arias & Herazo, 2010; Landis y Koch, en Landero & González, 2006; Picado, 2008); la tabla 7 presenta el concentrado de resultados obtenidos:

Tabla 7. Concentrado de resultados de la prueba Kappa de Cohen aplicada a las calificaciones emitidas sobre los aspectos particulares de las tesis

Medidas de acuerdo Kappa	Valor	Error típ. asint.a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Aspecto 1	.8	.130	3.659	.000
N de casos válidos	20			
Aspecto 2	.8	.120	4.744	.000
N de casos válidos	20			
Aspecto 3	.8	.114	4.714	.000
N de casos válidos	20			
Aspecto 4	.8	.125	4.154	.000
N de casos válidos	20			

Aspecto 5	01	.8	.155	4.304	.000
N de casos válidos		20			
Aspecto 6	20	.7	.166	3.732	.000
N de casos válidos		20			
Aspecto 7	00	.8	.134	3.578	.000
N de casos válidos		20			
<p><i>Asumiendo la hipótesis alternativa. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.</i></p>					

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

De acuerdo a los datos analizados en las pruebas de concordancia realizadas, se pudo considerar que los dos revisores aplicados a la evaluación de los informes de práctica profesional observaron desempeños similares en todos los casos: a partir de esta situación se pudo proceder a la construcción de una serie de ideas orientadas puntualmente por estos datos.

De las ideas producidas en esta fase del trabajo, se enuncian aquellas que señalan claras áreas de oportunidad, proponiendo que sean analizadas por las instancias institucionales correspondientes, para determinar las acciones necesarias que pueden implementarse para su atención y mejora.

Los resultados obtenidos son los siguientes:

Resultados.

Primero: al comunicar el Problema de trabajo, se presenta información excedente que dificulta su delimitación; a su vez, las temáticas abordadas resultan amplias y complejas, y los objetivos no cumplen con un diseño que permita clarificar la intención que se persigue, incluso, en ocasiones se confunden Actividades con Objetivos.

Segundo: las actividades realizadas para abordar el problema de la práctica profesional se encuentran desarticulados y no muestran qué criterio dirigió su elección: así, en ningún caso se señala en forma explícita cuál es el principio pedagógico que cada acción estimula, ni qué aspecto de la problemática atiende, por tanto, no se observa estrategia (deliberación reflexiva) en su elección ni administración.

Tercero: se omite el aprovechamiento de las fuentes de información y competencias profesionales que la carrera supone haber provisto durante el trayecto formativo de los alumnos; a cambio, se recurre a fuentes de información, principalmente bibliográfica y de internet, que en varios casos, carece de valores académicos pertinentes. En este aspecto destacó que algunas fuentes citadas no encontraban lugar en el trabajo reportado, lo cual podía sugerir una declaración dolosa sobre el esfuerzo dedicado a la revisión del marco de referencia, o un trabajo descuidado de organización de la información.

Cuarto: no se sigue un proceso metodológico correspondiente a la Investigación acción, como se es sugerido; en cambio, se plantean e implementan acciones sin realizarse un diagnóstico cabal, y el avance del plan de acción no describe las fases reflexivas, activas y evaluativas que corresponden al modelo esperado.

Quinto: los materiales o instrumentos para el acopio de datos cualitativos y cuantitativos no son pertinentes: en algunos casos no se encontraron mencionados en el cuerpo del trabajo, por lo que se plantea la duda sobre las conclusiones presentadas, que debieron apoyarse de datos emanados de tales recursos; en otros casos, los instrumentos presentados no muestran relación con el objetivo de los planes de acción.

Sexto: las conclusiones abordan ideas que no encuentran sustento en los datos presentados en el informe de prácticas; se recurre a generalidades que evocan máximas o aforismas de la tradición pedagógica y a declaraciones específicas sin respaldo del método seguido.

A partir de estos resultados, se pueden derivar las siguientes conclusiones:

Conclusiones.

Primera: considerando que el informe de prácticas es la evidencia concluyente del estado de suficiencia de la formación de los alumnos del programa educativo, encontrar deficiencias recurrentes debe considerarse un problema prioritario para la institución, pues denuncia áreas de oportunidad en el servicio educativo proporcionado a los alumnos y en consecuencia, debilidades en la consecución de los rasgos de su perfil de egreso.

Segunda: las acciones implementadas para la mejora de los informes de práctica profesional son una tarea y una responsabilidad que amerita sinergia institucional, la cual debe ubicar sus esfuerzos desde los primeros cursos de la malla curricular, y no remitirse al último grado escolar, al curso 'Trabajo de Titulación' o al departamento correspondiente.

Tercera: las acciones de intervención en el problema detectado deben dirigirse estratégicamente a mejorar la promoción de competencias en la formación profesional de los alumnos y no a la mejora del documento entregable como trámite de titulación; así, es necesario tener presente que el Informe de prácticas profesionales no constituye un fin en sí

mismo, sino la evidencia del alcance del objetivo legítimo de la institución, que es: preparar profesionales de la educación integrales y competentes para afrontar exitosamente los cada vez más complejos retos de la labor docente.

Estas conclusiones plantean para los docentes de la escuela normal la recomendación sintética de mantener una constante revisión de sus diversas tareas, aun sobre las que consideran de su dominio, como la docencia, y extender esta revisión a las demás funciones sustantivas que le corresponden; solo con una actitud vigilante y ávida por la mejora se podrá ofrecer un servicio educativo que en verdad apoye la formación de los profesionales que la educación mexicana requiere.

REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Benavente, A. P. (2009). *Medidas de acuerdo y de sesgo entre jueces*. Tesis doctoral. España: Facultad de Psicología, Universidad de Murcia.
- Bermúdez, L. T., & Rodríguez, L. F. (2012). *Investigación en la gestión empresarial*. Colombia: Ecoe Ediciones.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Estados Unidos: ASCD.
- Buendía, L., & Berrocal, E. (s. f.). *La ética de la investigación educativa*. España: Universidad de Granada. Recuperado de <https://www.google.com.mx/search?source=hp&ei=rodmWof9l8yejwPz2amoBg&q=%C3%A9tica+en+la+investigaci%C3%B3n+educativa+buendia+y+berrocal&oq=ab.1.0.psy-b..23.13.3548.0..0i67k1.0.60cgmNrDlrw>
- Cardeña, C. A. (2018). Áreas de oportunidad en tesis de investigación en una escuela normal. 2º Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal; México, Aguascalientes, Aguascalientes. En Prensa.
- Campo-Arias, A., & Herazo, E. (2010). Concordancia intra e interevaluadores. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39 (2). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v39n2/v39n2a15.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2012). Acuerdo número 649 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria. México: Secretaría de Gobernación.
- Epidat. (2014). Concordancia y consistencia. Recuperado de https://www.sergas.es/gal/documentacionTecnica/docs/SaudePublica/Apli/Epidat4/Ayuda/Ayuda_Epidat4_Concordancia_y_consistencia_Octubre2014.pdf
- Gatica-Lara, F. & Uribarren-Berrueta, T. del N. J. (2012). *¿Cómo elaborar una rúbrica?* México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/10_PEM_GATICA.PDF
- Galán, M. (2010). Ética de la investigación. *Revista Iberoamericana de Investigación*. Núm. 54(4).
- Gwet, K. L. (2014). *Handbook of inter-rater reliability*. Estados Unidos: Advanced Analytics.

- _____ (2016). Testing the Difference of Correlated Agreement Coefficients for Statistical Significance. Educational and Psychological Measurement. No. 4(76). ERIC Number: EJ1106355.
- Hinkle, D. E., Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2003). Applied statistics for the behavioral sciences (5ª ed.). New York: Houghton Mifflin Company.
- Landero, R., & González, M. T. (2006). Estadística con SPSS y metodología de la investigación. México: Trillas: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Meneses, J., Barrios, M., Bonillo, A., Cusculuella, A., Lozalo, L. M., Turbany, J., & Valero, S. (2013). Psicometría. Barcelona: Editorial UOC.
- Moreno, M. G. (2000). Introducción a la metodología de la investigación educativa 2. México: Progreso.
- Muñoz, C. I. (2015). Metodología de la investigación. México: Oxford.
- Namakforoosh, M. N. (2014). Metodología de la investigación. México: Limusa.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory. 3a ed. Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Ojeda de López, J., Quintero, J., & Machado, I. (2007). La ética en la investigación. Telos. Vol. 9, núm. 2, mayo-agosto.
- Picado, F. (2008). Análisis de concordancia de atributos. Tecnología en marcha. 21 (4). Recuperado de http://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/viewFile/222/219
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. España: Aljibe.
- Salkin, N. J. (2010). Encyclopedia of research design. Estados Unidos: Sage.
- Sagastizabal, M. A., & Perlo, C. L. (2002). La investigación acción como estrategia de cambio en las instituciones. Argentina: Stella.
- Siegel, S., & Castellan, N. (2012). Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta. México: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. México: Subsecretaría de Educación Superior.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 1 (1), Pp. 40- 56.
- Triola, M. F. (2004). Estadística. México: Pearson Educación.