

LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES DE PROFESORES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA: EL CASO DE UNA ESCUELA NORMAL MEXICANA

EVALUATION OF TEACHING COMPETENCES FOR PROFESSORS WITH A DEGREE IN PRE-SCHOOL AND PRIMARY EDUCATION: MEXICAN "NORMAL" CASE

A AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES AS COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES DA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E PRIMÁRIO: O CASO DE A NORMAL MEXICANO

Yolanda E. Leyva

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art10.pdf

Como antecedente al presente trabajo, se retoman algunas reflexiones acerca de la evaluación docente, producto de los intercambios realizados por los miembros de la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIIED), en el marco del I Coloquio Iberoamericano realizado en la ciudad de Buenos Aires; principalmente aquellas que surgieron del trabajo colectivo orientado a promover la evaluación de la docencia para la mejora; el reconocimiento de la presencia mundial del enfoque de competencias y sus repercusiones en los procesos de formación docente; así como la necesidad de promover un diálogo entre los resultados de la evaluación de la docencia y las políticas de formación docente (RIIED, 2010).

Las tendencias actuales en evaluación educativa constituyen una oportunidad para la reflexión y el cambio de la práctica docente, tanto en el ámbito individual como en el del trabajo colegiado. El concepto de evaluación educativa propuesto por el grupo de evaluación y medición (GEM) de la Universidad de Valencia, refleja de forma adecuada tales tendencias:

“Un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora” (Jornet, 2009).

En torno al concepto de competencias profesionales, para el análisis del tema se retoman algunas reflexiones de Navío (2005) en el sentido de que la competencia profesional es a la vez realización individual y exigencia social, ya que forma parte de un atributo personal pero está relacionada con el contexto, lo cual supone asumir que puede adquirirse mediante acciones diversas tales como procesos reflexivos de formación promovidos en las instituciones de educación superior, o procesos de aprendizaje en el puesto de trabajo. De manera específica, la competencia docente es un conjunto de elementos combinados e integrados en constante cambio o evolución, por lo que los modelos evaluativos han de adaptarse también a tal evolución.

Con el propósito de crear un modelo evaluativo válido y útil para la mejora de la intervención docente, es indispensable analizar y comprender la realidad de las prácticas docentes en un momento de cambios continuos tanto en paradigmas educativos, como en necesidades y demandas de la sociedad en torno a la solución de una gran diversidad de problemas. Para obtener mejores resultados, resulta conveniente abordar el análisis desde dos perspectivas: La primera a partir de los modelos que desde los diferentes paradigmas de investigación didáctica se han generado; y la otra desde las apreciaciones que los diferentes expertos hacen acerca de experiencias de formación, lo cual permite además el rescate de las mejores prácticas y los contextos en que se dieron.

1. DESARROLLO

1.1. Modelos de formación docente

Con el propósito de crear un marco apropiado para la evaluación docente que sea útil en el contexto actual de las instituciones de educación superior en México, se analizaron algunos de los paradigmas de investigación didáctica más representativos (Navío, 2005) los cuales se presentan en términos tanto de las características que los definen, como de los tipos de investigación que promueven.

Un aspecto resultante del análisis de estos paradigmas en sesiones de trabajo colegiado de la planta docente, es el acuerdo generalizado de que no necesariamente se ha de asumir alguno de ellos, y que resulta más lógico y conveniente el hecho de que una institución llegue a definiciones colegiadas de lo que debe ser la práctica de la docencia acorde a su misión y filosofía y a una visión en torno a la formación de sus estudiantes, con lo cual está en condiciones de diseñar y desarrollar un modelo propio que responda a las necesidades de formación para lograr su objetivos institucionales y pedagógicos.

CUADRO 1. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

| | Presagio-producto | Proceso-producto | Mediacional | Ecológico |
|-------------------------------------|---|---|--|--|
| Características definitorias | Identificación de las características personales adecuadas para el ejercicio de la función docente | Análisis de la actuación profesional del docente desde la perspectiva de su comportamiento en el aula | El docente es un profesional que toma decisiones sobre su práctica. Por lo tanto preocupa el análisis de los procesos de pensamiento | El docente actúa en un contexto en el que se desarrolla el proceso educativo, es decir que contexto es un factor educativo de la actuación |
| Características de la Investigación | Estudio de correlaciones existentes entre las características de los docentes y el resultado de los alumnos | Estudio del comportamiento docente a través de observaciones en situaciones interactivas que permitan extraer pequeñas secuencias de comportamiento profesional eficaz (competencias) | Partiendo de los tres momentos (antes, durante y después) que pueden considerarse en el proceso interactivo de enseñanza – aprendizaje, preocupa el estudio de las variables que intervienen en la toma de decisiones en cada momento. | La investigación busca la captura de variables que no están predefinidas mediante la observación, la entrevista y otras técnicas cualitativas. La información obtenida siempre es situacional y difícilmente generalizable |

El análisis del modelo contextual crítico de formación de formadores desarrollado por Fernández (1996), resulta un ejemplo apropiado en el entorno de la educación basada en competencias que se promovió en México, con la reforma de la educación normalista y que dio como resultado el plan de estudios de Educación Primaria y el de Educación Preescolar de 1997. Este modelo, desde el paradigma ecológico y con una orientación social-reconstruccionista, considera que los procesos de formación son suficientemente complejos como para ser reducidos a un listado de tareas, actividades o funciones docentes; además de que el campo de trabajo del docente de educación superior está cargado de aspectos culturales, tecnológicos, sociales, políticos e ideológicos que el profesor debe considerar si desea que su práctica profesional sea útil.

Otras propuestas consideradas desde el espacio europeo, enlazan aunque no se manifieste abiertamente, con modelos de formación docente que consideran los presupuestos del paradigma ecológico, y algunos aspectos propuestos se relacionan con las características del modelo contextual-crítico tales como la necesidad de formación continua del docente de manera que enlace con su formación inicial. La consideración del contexto como referente principal para la organización de su formación y la necesaria relación teoría-práctica como elemento para la contrastación desde la reflexión crítica. Por supuesto estas son propuestas que deben contrastarse con la realidad; es decir que se trata más de hipótesis que en todo caso conviene considerar en los procesos de análisis de propuestas más realistas de formación de formadores.

En una reflexión relativa a las razones de abordar la formación docente desde la perspectiva de competencias y no de funciones, roles o actividades, está el hecho de que éstas integran diferentes elementos de especial importancia y que se ponen juego en el campo profesional, en un determinado contexto y momento; se trata de un todo demasiado complejo que pierde sentido si se reduce a un minucioso análisis de componentes que nos haría perder de vista la globalidad.

De acuerdo con esta visión, Navío (2005) expone que en el centro de la competencia están las capacidades, entendidas como aptitudes, atributos o cualidades personales que se desarrollan mediante procesos de aprendizaje y que sustentan el desarrollo y adquisición de competencias. Podemos decir que son disposiciones personales que deben estar presentes para la realización de cualquier actividad. Al referirlas se han planteado dos tipologías diferenciales: básicas y específicas; en donde las primeras responden a la pregunta ¿qué disposiciones deben estar siempre presentes en un profesional?, mientras que las específicas se derivan de un marco concreto. Ante lo cual es importante definir cuáles son las capacidades genéricas y específicas relevantes para el perfil profesional del formador.

Si analizamos el caso de los modelos de formación de docentes de educación básica en las escuelas Normales de México, aunque no de manera explícita, el diseño curricular desde la reforma promovida en 1997 a los planes de estudio de las licenciaturas en Educación Primaria y de Educación Preescolar, se mueven dentro del marco de este modelo de formación. El perfil de egreso está expresado en competencias en cinco campos, con rasgos delineados en cada campo que se orientan a enlazar la teoría con la práctica docente. A partir de este perfil de egreso expresado en competencias, el diseño del plan de estudios, presenta una estructura que tiene una línea curricular de observación y práctica docente que intenta vincular a las instituciones formadoras con el entorno en el que se desarrollarán las competencias didácticas y la capacidad de respuesta al entorno, además de poner en práctica aquellas competencias de carácter más teórico y de desarrollo de atributos personales tales como las habilidades intelectuales específicas para ejercer la docencia, el dominio de los propósitos y contenidos de la educación básica y desde luego la adquisición de una identidad profesional y ética, todos ellos rasgos del perfil de egreso de estas carreras que ofrecen las escuelas Normales.

Además de la estructura curricular, el enfoque de competencias demanda una práctica congruente con los presupuestos teóricos que lo sustentan, para lo cual es necesario fortalecer el trabajo interno de los profesores de las diferentes áreas curriculares, así como la vinculación de las Normales con las escuelas de educación básica en donde los estudiantes llevan a cabo las jornadas de observación y práctica docente. Sin esta coordinación interna y una sólida vinculación interinstitucional, resultará difícil una operación congruente con el enfoque propuesto desde el diseño curricular.

1.2. La evaluación institucional como vehículo de reflexión de la práctica docente

Con la incorporación de las Normales a los mecanismos de evaluación de la educación superior, se han ido incorporando procesos que tienen la intención de fortalecer el trabajo colegiado y con ello, se ha brindado al personal docente de las escuelas normales, la oportunidad de fortalecer esta coordinación interna, al hacerlos partícipes de los procesos de autoevaluación institucional con los ejercicios del PROFEN (Leyva, 2010), ya que promueven la reflexión acerca de las fortalezas y áreas de oportunidad que tiene la Escuela Normal en la que trabajan. Después con la incorporación de los procesos de evaluación de programas, promovidos por los CIEES, se han podido identificar elementos más puntuales de la operación de los planes y programas de estudio, con lo cual ha podido cuestionarse, entre otros aspectos, si sus prácticas docentes son efectivas y congruentes con el enfoque de competencias. Finalmente, a partir de los resultados de los egresados hasta ahora evaluados con los exámenes de egreso del CENEVAL, se ha tenido una medida de eficacia de la formación que ofrece la institución, y la oportunidad de detectar brechas entre licenciaturas o dentro de una misma licenciatura entre rasgos del perfil de egreso.

Con estos ejercicios, además de fomentar el trabajo colegiado, se ha logrado que el personal docente, organizado en academias, detecte a nivel institucional áreas de oportunidad de la práctica docente, necesidades de formación para desarrollar o fortalecer las competencias necesarias para la operación más eficaz de su quehacer como docentes y académicos para poder participar de forma más activa no solo en lo que se refiere a su rol en el aula, sino como un agente que puede y debe participar en los ejercicios de planeación institucional, para poder incidir en el establecimiento de las metas que los ayuden a mejorar en las áreas en las que perciben mayor debilidad.

No obstante la gran heterogeneidad en cuanto al nivel de calidad entre las Normales de México, aún dentro de una misma entidad. En algunas Escuelas Normales estos procesos se han incorporado a la vida institucional como parte de una cultura del trabajo colegiado que ha permitido a los docentes reconocerse como agentes de cambio y con ello participar activamente en los procesos de evaluación y planeación estratégica, lo cual constituye un aspecto clave para el desarrollo de la calidad de los egresados normalistas y a largo plazo hacia una mayor calidad de la educación básica de nuestro país.

Entre algunas de las metas que el personal docente se ha propuesto en estos ejercicios de planeación estratégica, está la búsqueda de asesoramiento de expertos para lograr una mayor comprensión de lo que significa la operación y evaluación de un currículo basado en competencias, así como la puesta en marcha de estrategias orientadas a fortalecer la vinculación de los estudiantes con el entorno. También se han incorporado programas de tutoría para una atención más personalizada y oportuna a sus estudiantes; y desde luego programas de superación académica del personal docente, orientadas al logro de una práctica más reflexiva y crítica. En materia de evaluación docente, aún existe en México una inercia difícil de romper en parte por la resistencia de los mismos profesores a ser evaluados y también por la tendencia de las autoridades a reducir el valor de la evaluación a la rendición de cuentas para tomar decisiones que no necesariamente se sustentan en juicios válidos, ya que de forma tradicional se han sustentado en información insuficiente, superficial e incluso sesgada.

Hemos referido ya como resultados de un Estudio de Caso presentado en el primer coloquio organizado por la RIIED, (Leyva, 2010) que en la Escuela Normal Prof. Serafín Peña, de Montemorelos, Nuevo León, existe una gran implicación personal de cada vez un mayor número de profesores en los procesos de planeación y evaluación institucional, porque los consideran importantes y útiles a nivel personal y de su compromiso social con los estudiantes y con la institución en la que trabajan, compromiso que va más allá de las diferencias ideológicas y políticas que siempre existen en cualquier contexto laboral y profesional.

Esta implicación personal manifiesta en el nivel de participación, ha dado resultados positivos que la propia Normal ha ido documentando en sus reportes de evaluación institucional y en los de sus programas. También existe evidencia en términos de los resultados de sus egresados en los exámenes del CENEVAL, no sólo en términos de los puntajes globales obtenidos, lo cual los ha colocados en los primeros lugares tanto a nivel estatal como nacional en los últimos siete años; sino en el incremento de los porcentajes de alumnos con niveles de desempeño alto, y la disminución muy significativa del porcentaje de alumnos con nivel de desempeño bajo.

Aquí es muy importante destacar que esta Escuela Normal, recibe alumnos con puntajes muy bajos en el examen de ingreso (EXANI-II), muchos de los alumnos que ingresan, sobre todo a la licenciatura en Preescolar, tienen un nivel de desempeño muy pobre. No obstante estas condiciones de ingreso; la Escuela logra que los alumnos vayan superando muchas carencias durante el curso de los ocho semestres

de trayectoria en la Normal, con resultados realmente superiores a los de muchas Escuelas Normales del país. A la intención de mencionar estos resultados, subyace la de rescatar, sistematizar y documentar las prácticas docentes asociadas a éstos, para poder replicar procesos que han demostrado ser eficaces en términos de producir mejoras significativas en la calidad de la educación.

En el presente año, la planta docente de esta escuela, se ha planteado con más apertura la importancia de contar con un modelo de evaluación y de formación docente; y se han propuesto como meta institucional, promovida por los mecanismos de evaluación de la educación superior a nivel nacional, la de formar cuerpos académicos para cumplir con las funciones de investigación que han sido prácticamente relegadas de las Escuelas Normales. Como parte de las reflexiones que se han dado en discusión colegiada en torno a estos ejercicios de evaluación institucional, los profesores de esta Escuela Normal, consideraron oportuno formar un cuerpo académico para atender una línea de investigación de formación y evaluación docente, dentro de la cual se han planteado hacer un diagnóstico de sus prácticas docentes y de los mecanismos de evaluación de profesores que tienen actualmente, para determinar en qué medida estos mecanismos han resultado congruentes y útiles para la mejora de la docencia.

Con esta finalidad, el cuerpo directivo de la escuela, solicitó asesoría especializada para apoyar estas líneas de investigación. Como inicio, se recomendó al cuerpo directivo y a las academias, llevar a cabo en este año un proceso de autoevaluación de sus prácticas docentes, y a partir de los resultados contar con una fuente de información valiosa en el desarrollo de su modelo de evaluación docente. La participación de los docentes en su propia evaluación implica un apoyo a otras fuentes de indagación, de acuerdo con Peterson (1997, cit. en Fuentes-Medina y Herrero-Sánchez, 1999), permite considerar y fundamentar sus diferencias y sobre todo facilita una relación de confianza con las autoridades, al identificar que es el propio profesor quien mejor conoce su situación y necesidades. La autoevaluación promueve en el docente la autocrítica y el desarrollo personal, ambas encaminadas hacia la reflexión y la formación continua.

Para llevar a cabo este proceso, como parte de la asesoría se recomendó utilizar los instrumentos de autoevaluación desarrollados como parte de un Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD)¹, porque además de ser el único instrumento desarrollado desde el enfoque de competencias para la evaluación docente de profesores de educación superior en nuestro país; se sustenta en modelos de docencia que incorporan capacidades involucradas en tres momentos importantes de la práctica: antes, durante y después. Su aplicación tuvo la intención de que tanto el equipo directivo como los profesores de la Normal de Montemorelos, tuvieran un espacio propicio para la reflexión a nivel individual de sus prácticas de planeación, intervención e interacción en el aula, así como de los procesos de reflexión posteriores.

Dado que estos instrumentos se elaboraron a partir de un diagnóstico desarrollado dentro del ámbito universitario en México, el valor de esta reflexión, estriba en la posibilidad de que los profesores contrastaran su desempeño frente a prácticas que muy probablemente son comunes y otras que

¹ Estos instrumentos forman parte del proyecto financiado por Conacyt titulado "Diagnóstico de la evaluación de la docencia en las universidades mexicanas y prueba de un nuevo modelo en distintos contextos institucionales" con clave número 61295. Responsable: Dr. Mario Rueda Beltrán. Corresponsables: Dra. Benilde García, Dr. Javier Loredo y Dra. Edna Luna. Año la clave: 61295. Asistentes 2010 Marisol de Diego y Cristina Hernández.

probablemente les resultan ajenas, por la especificidad del marco teórico y normativo que diferencia a las Normales del modelo universitario.

El Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD), busca apoyar la actividad de evaluación realizada dentro de las instituciones, al identificar que en gran parte de éstas el enfoque por competencias ha comenzado a implementarse, tanto en los planes curriculares como en los perfiles de sus docentes, y por supuesto en la evaluación de su desempeño. Se sustenta en el concepto de interactividad planteado por Coll y Solé (cit. por García y Loredo, 2010) del cual es posible identificar tres grandes dimensiones de la práctica docente, que corresponden a las actividades que se espera desarrollen los docentes antes, durante y después de las situaciones didácticas propiamente dichas. En este sentido el antes, representa el momento de la planeación; el durante, engloba la interacción en el aula y el después, corresponde a la reflexión sobre su práctica educativa.

De acuerdo con este modelo, el momento de la planeación comprende tres aspectos básicos: las creencias y conocimientos del profesor acerca de la enseñanza en general y de la enseñanza de su asignatura en particular, la planeación que el profesor hace de su clase, y las expectativas que posee acerca del grupo clase y de su propia eficacia docente. Estos aspectos influyen en la actuación docente, son *teorías asumidas por el profesor*, de acuerdo con Kane, Sandreto y Heath, (2004, cit. por García y Loredo, 2010) corresponden a la plataforma básica desde la que el profesor configura su práctica docente. La dimensión durante, dado que el profesor pone en operación sus marcos referenciales para ejercer su práctica docente, se ponen en juego sus teorías, por lo que los autores las han denominado *teorías en uso*, en esta dimensión se concretan las previsiones hechas por el profesor respecto de sus concepciones y expectativas, a través de los mecanismos de interacción que operan en la clase y que se ven influidos por las características propias del grupo y las de los alumnos que participan en el mismo. Finalmente la dimensión *después*, corresponde al reconocimiento de los logros de aprendizaje, a las transformaciones surgidas en los aprendices y en el profesor mismo, a partir de las acciones de enseñar por parte del profesor, y de aprender por parte de los alumnos, que debieran (idealmente) ser valoradas por los profesores, los alumnos, los pares y los directivos.

Para que un modelo de evaluación de la docencia pueda integrar las tres dimensiones, se requiere crear espacios de reflexión en los que se revisen, analítica y críticamente, tanto aspectos de orden teórico y técnico respecto de la docencia, como aquellos que se orienten al análisis de la pertinencia de los procesos de formación que se requieren para responder a los retos que plantea una práctica profesional eficaz y responsable.

1.3. Estudio de Caso

En el desarrollo del modelo de evaluación docente de esta Escuela Normal de México, como ya referimos, en primera instancia se llevó a cabo un proceso de autoevaluación a partir de los dos instrumentos referidos. Con el producto de esta reflexión individual, se procedió al desarrollo del modelo de evaluación docente, mediante un proceso de reflexión colegiada en academias para determinar tanto el marco de referencia del modelo, como el diseño y desarrollo de los instrumentos para la recopilación de información y los mecanismos que requiere su instrumentación.

Es importante destacar que desde la fase de planeación de la evaluación, se involucró a toda la planta docente organizada por academias para la discusión y análisis acerca de la definición de propósitos y usos que se darán a los resultados de la evaluación de la docencia, así como a la construcción de

indicadores que proporcionen un marco de interpretación adecuado a la información que ha de recabarse en relación con las prácticas docentes antes, durante y después del trabajo en el aula.

Cada equipo de trabajo, durante esta fase de planeación fue aportando elementos para la construcción de un marco de referencia respecto a una práctica docente de calidad; es decir una práctica pertinente al enfoque de competencias del plan de estudios, congruente con las características de los alumnos y del contexto en el que se desarrollan; y eficaz en términos del logro del perfil de egreso de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria. Con base en esta definición, acordaron un perfil referencial de validez para el desarrollo de su modelo de evaluación de la docencia con fines de mejora.

1.4. Metodología

Los participantes fueron 41 profesores de la Escuela Normal "Prof. Serafín Peña" de Montemorelos, Nuevo León de la Licenciatura en Educación Preescolar y de la Licenciatura en Educación Primaria. Respondieron primero el instrumento de autoevaluación de Competencias docentes del MECD²; el cual integra 42 reactivos que representan estrategias de la práctica docente organizadas en 5 dimensiones, para que el docente identifique el nivel con el que cree haber desarrollado cada una de las estrategias mediante una escala tipo Likert de 4 niveles: 1) *Deficiente*, 2) *Regular*, 3) *Satisfactorio* y 4) *Muy satisfactorio*. Las 5 dimensiones son:

- A. Planeación del curso de la asignatura
- B. Gestión de la progresión de los aprendizajes
- C. Interacción didáctica en el aula
- D. Formas de comunicación en el aula
- E. Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje

Por cada dimensión, además de los reactivos que representan las estrategias, se integra una pregunta abierta para que los profesores expliquen porque y cuándo hacen uso de las estrategias, o bien porque no las utiliza, además de que se le solicita se evalúe en una escala de 1 a 10 en términos generales.

También se utilizó el cuestionario de identificación del tipo de planeación, compuesto por 48 enunciados con escala tipo Likert de 5 niveles que corresponde a la frecuencia con la que los profesores planean cada uno de los elementos de la clase, y una pregunta abierta para justificar su forma de planeación, tomando en consideración la efectividad obtenida hasta el momento. Los enunciados se clasifican como se muestran en el cuadro 2, de acuerdo con los modelos de enseñanza-aprendizaje, en los números nones se encuentran los correspondientes a la sistematización de la enseñanza y en los pares a los de corte constructivista.

Respecto a la escala del instrumento, los extremos "siempre" y "nunca" corresponden a los modelos A y C; sin embargo, tomando en cuenta que en la práctica algunos profesores pueden utilizar de forma indistinta elementos de ambos modelos, en la media se encuentra el "en ocasiones" y como variaciones

² La estructura referida a la calificación por medio de la valoración y de códigos fue inspirada en el Instrumento de Autoevaluación de Competencias Docentes en la Formación Profesional (IACD) (Hernández-Prudencio, s.f). La cualidad de categorías de valoración fue retomada de los niveles de *muy competente*, *competente*, *aceptable* propuestos por Jorret (2009, cit. en Rueda, 2009).

o tendencias hacia los modelos se ubica el “casi siempre” y el “casi nunca” para ubicar al planificador mixto.

CUADRO 2. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LOS TIPOS DE PLANIFICADOR

| Indicadores | A Planificador estratégico | B Planificador mixto | C Planificador táctico |
|--|---|---|--|
| Visión de la planeación. | La planeación es la forma de hacer eficaz la enseñanza y de lograr los objetivos de la institución. Se planea a gran detalle. | La planeación es el proceso a través del cual se cumple con la finalidad de la institución respondiendo de manera situada a las necesidades del contexto. | Se observa la planeación como parte de un proceso continuo y permanente orientado a un futuro cercano, racionaliza la toma de decisiones, determina las acciones, pero es lo suficientemente flexible para aceptar ajustes y correcciones. Se planea de manera general. |
| Importancia del contexto en la planeación. | Se toma en cuenta sólo una parte del contexto al buscar fortalecer actitudes y valores propios de la institución. | Es flexible y toma en cuenta el contexto para hacer modificaciones a su práctica. | El contexto y las necesidades del grupo son las que guían todos los elementos de la planeación. |
| Objetivos Actividades Metodología | El planificador estratégico se basa en el seguimiento de normas, políticas y reglas establecidas en la organización escolar, apoyándose en estándares de objetivos, actividades y metodologías que se puedan llevar a cabo con o sin la presencia del profesor que realiza la planeación. | El planificador mixto se basa en las normas, políticas y reglas establecidas en la organización escolar para establecer sus propias reglas dentro del aula. Tiene una guía flexible de objetivos, actividades y metodologías que se puedan llevar a cabo con las modificaciones necesarias para responder a las necesidades del curso y de sus integrantes. | El planificador táctico se basa en el seguimiento de normas, políticas y reglas establecidas dentro de la clase, estableciendo objetivos, actividades y metodologías generales que se llevan a cabo de acuerdo a lo que ocurra en el aula y en el contexto. |
| Evaluación. | Planea la evaluación con el propósito de asignar las calificaciones finales. | Planea la evaluación con el propósito de asignar calificaciones al final del curso de acuerdo a la percepción del desarrollo de diversos aprendizajes evaluados a lo largo del curso. Brinda retroalimentación al alumno con la finalidad de que mejore antes de la evaluación final. | Planea la evaluación con el fin de observar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Permite evaluaciones durante el proceso y brinda retroalimentación constantemente al alumno con la finalidad de que reflexione y desarrolle paulatinamente aquellas habilidades que se le dificultan. |

1.5. Resultados del cuestionario de identificación del tipo de planeación

Del análisis de resultados, se encontró que 34 de los 41 profesores que realizaron el ejercicio de autoevaluación, se reconocen como planificadores mixtos, es decir tipo B; 5 se reconocen como planificadores estratégicos y sólo dos como planificadores tácticos. Es decir que el 83% son profesores que identificaron a la planeación como una actividad que cumple con la finalidad de la institución respondiendo de manera situada a las necesidades del contexto. Se consideran flexibles y toman en cuenta el contexto para hacer modificaciones a su práctica. El planificador mixto se basa en las normas, políticas y reglas establecidas en la organización escolar para establecer sus propias reglas dentro del aula. Tiene una guía flexible de objetivos, actividades y metodologías que se puedan llevar a cabo con las modificaciones necesarias para responder a las necesidades del curso y de sus integrantes. Y en términos de la evaluación, planea la evaluación con el propósito de asignar calificaciones al final del curso de acuerdo a la percepción del desarrollo de diversos aprendizajes evaluados a lo largo del curso y desarrolla actividades de evaluación formativa brindando retroalimentación al alumno con la finalidad de que mejore antes de la evaluación final.

Los cinco planificadores estratégicos, en sus respuestas abiertas consideran que su forma de planear es muy aceptable y que sí considerarían algunos de los rubros del cuestionario, sobre todo reportan que tomarían más en cuenta las necesidades y capacidades particulares de sus alumnos, uno de ellos reportó una especial debilidad en la parte de la evaluación diagnóstica de sus alumnos y el hecho de que no promueve la autoevaluación. Los dos planificadores tácticos, reportan un balance muy positivo de su forma de planear, aunque uno de ellos también reconoce que puede mejorar la planeación ajustándola más a las necesidades de sus alumnos, aunque explica que existe una limitante de tiempo muy importante para poder hacerlo.

En términos de los demás profesores que son planificadores mixtos, entre las reflexiones más importantes que se rescatan, es que aunque todos hacen un balance positivo de su forma de planear, reconocen que pueden mejorar sobre todo en el ámbito de la evaluación formativa y diagnóstica, usando más los resultados para retroalimentar a los alumnos y a sí mismos, también en términos de promover más la autoevaluación tanto de sus alumnos como de ellos mismos. Aunque estos profesores reportan que en general consideran las necesidades y capacidades de sus alumnos, todavía algunos reconocen que esto es un área de oportunidad. Otro aspecto interesante fue la reflexión acerca de incluir demostraciones prácticas mediante la solución de problemas y la idea de planear situaciones que permitan relacionar más la teoría con la práctica.

1.6. Resultados de la autoevaluación de competencias docentes

En cuanto a los resultados del cuestionario de autoevaluación de competencias docentes, en la tabla 1, presentamos las medias de calificación a partir de la escala del instrumento (1 a 4), como podemos observar en general la evaluación que los profesores hacen de sus competencias está entre satisfactoria y muy satisfactoria, lo que ubica a la mayoría en el nivel "muy competente" en todas las competencias, y en el nivel competente para la de evaluación.

TABLA 1. RESULTADOS DE LA AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES

| Tipo de planificador | N | Planeación del curso | Gestión aprendizajes | Interacción didáctica | Formas de comunicación | Evaluación curso/aprendizaje |
|----------------------|----|----------------------|----------------------|-----------------------|------------------------|------------------------------|
| Estratégico | 5 | 3,52 | 3,3 | 3,73 | 3,72 | 2,74 |
| Mixto | 34 | 3,55 | 3,32 | 3,61 | 3,46 | 2,97 |
| Táctico | 2 | 4,00 | 3,70 | 3,72 | 3,60 | 3,50 |
| Total | 41 | 3,57 | 3,34 | 3,63 | 3,50 | 2,97 |

En un análisis de las respuestas a cada reactivo del instrumento que corresponden a estrategias relacionadas con las 5 competencias, se obtuvieron las medias de calificación y la desviación estándar, así como un coeficiente de variación que nos permitiera saber que tan homogéneos resultaron los juicios de los profesores respecto a su desempeño (Berenson y Levine, 1996). Este coeficiente se define por la siguiente fórmula:

$$Cv = \frac{\sigma}{\mu}$$

Donde:

σ = desviación estándar

μ = media

Como se muestra en la tabla 2, para considerar que existe homogeneidad en las respuestas de los profesores, se espera que la desviación estándar sea menor a un tercio de la media (Jornet, et al., 2000), como se muestra en la siguiente tabla:

TABLA 2. VALORES DE CONCORDANCIA ENTRE OPINIONES

| Valores de Cv | Interpretación |
|----------------|---------------------|
| De 0 a 0.31 | Opinión homogénea |
| De 0.32 a 0.35 | Normal |
| Mayor a 0.35 | Opinión heterogénea |

Al respecto en la competencia de planeación del curso, en la tabla 3 se aprecia que los juicios fueron homogéneos, con excepción del ítem 5 que se refiere a la estrategia de incluir nueva bibliografía en el programa de la asignatura, lo que significa que no es una estrategia que todos lleven a cabo.

TABLA 3. PLANEACIÓN DEL CURSO

| Reactivo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------|------|------|------|-------|-------|
| Medias | 3,73 | 3,71 | 3,76 | 3,829 | 2,829 |
| Desv Stándar | 0,45 | 0,46 | 0,49 | 0,381 | 0,972 |
| | | | | | 3,57 |
| Coef. Variación | 0,12 | 0,12 | 0,13 | 0,09 | 0,34 |

En cuanto a la competencia de gestión de la progresión de los aprendizajes; podemos observar en la tabla 4, que en general los profesores coinciden en valorarse positivamente en todas las estrategias de esta competencia, con excepción de los ítems 12, 14 y 15 en donde las medias de calificación son bajas y la distribución de las calificaciones es normal o heterogénea, lo que significa que algunos profesores se asignaron una puntuación menor en la escala. Estas estrategias se refieren a propiciar experiencias de aprendizaje fuera del aula con otros profesiones o centros; diseñar diversas situaciones didácticas acordes a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, y establecer junto con los estudiantes los criterios para el seguimiento y evaluación de las actividades.

TABLA 4. GESTIÓN DE LA PROGRESIÓN DE LOS APRENDIZAJES

| Reactivo | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|------|
| Medias | 3,634 | 3,585 | 3,585 | 3,488 | 3,415 | 3,683 | 2,829 | 3,46 | 2,78 | 2,93 |
| Desv Std | 0,536 | 0,499 | 0,547 | 0,597 | 0,836 | 0,61 | 0,863 | 0,67 | 1,04 | 0,91 |
| | | | | | | | | | | 3,34 |
| Coef. Var | 0,14 | 0,14 | 0,15 | 0,17 | 0,24 | 0,16 | 0,3 | 0,19 | 0,37 | 0,31 |

Si analizamos las respuesta abiertas de este componente, algunas justificaciones al hecho de no propiciar actividades fuera del aula es que el diseño del plan de estudios ya contempla toda una línea curricular de observación y práctica docente en la cual está previsto que los alumnos realicen jornadas intensivas de trabajo de campo en las escuelas de preescolar y de primaria respectivamente. No obstante, muchos de los planificadores tipo B refieren que sí programan este tipo de actividades como complemento al trabajo teórico, o que les piden a los alumnos que lo consideren durante sus jornadas de práctica docente. Finalmente los profesores del seminario de análisis de la práctica docente que se sitúa en 7° y 8° semestres, reportan que durante estos seminarios como son grupos más pequeños, se puede hacer análisis en plenarias y trabajo colaborativo para que los alumnos relacionen con las teorías las experiencias de sus jornadas.

En términos de establecer en conjunto con los estudiantes los criterios de evaluación, la mayoría de los profesores no lo hacen y lo justifican con el hecho de que esta actividad se hace en academia de manera

colegiada, sin embargo algunos de ellos reconocen que podría ser bueno hacerlo. Finalmente la mayoría reconoce el hecho de que un área de oportunidad importante en esta competencia, es el hecho de diseñar situaciones didácticas que tomen en cuenta los estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

En términos de la competencia de interacción didáctica en el aula; como podemos observar en la tabla 5, en general los profesores se evalúan como muy competentes en todas las estrategias, y sólo en el ítem 24, que se refiere al seguimiento de las trayectorias personales de los estudiantes, algunos reconocen un área de oportunidad, ya que además de que la media es más cercana a 3; existe heterogeneidad en las percepciones de los profesores. Al respecto en el espacio destinado para explicar porque o cuándo lleva a cabo las estrategias referidas, algunos profesores exponen que el tiempo es limitado para poder dar seguimiento personalizado a las trayectorias de los estudiantes y para hacer una retroalimentación más efectiva. Otros refieren que a nivel institucional se ha implementado el programa de tutorías. Y de nuevo los profesores de seminario de reflexión de la práctica docente, refieren que sí hacen un seguimiento personalizado del trabajo de campo y de las áreas de oportunidad de cada estudiante.

TABLA 5. INTERACCIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA

| Reactivos | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
|-----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Medias | 3,78 | 3,83 | 3,76 | 3,66 | 3,95 | 3,93 | 3,32 | 3,59 | 2,9 |
| Desv Std | 0,57 | 0,54 | 0,62 | 0,62 | 0,44 | 0,47 | 0,79 | 0,63 | 0,94 |
| | | | | | | | | | 3,63 |
| Coef. Var | 0,15 | 0,14 | 0,16 | 0,17 | 0,11 | 0,12 | 0,24 | 0,17 | 0,32 |

En la tabla 6, observamos que la percepción de los profesores en términos de su competencia de comunicación en el aula, es muy positiva y que los juicios son homogéneos.

TABLA 6. FORMAS de comunicación en aula

| Reactivos | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 |
|-----------|------|------|-------|-------|------|
| Medias | 3,34 | 3,41 | 3,537 | 3,683 | 3,51 |
| Desv Std | 0,57 | 0,63 | 0,745 | 0,521 | 0,6 |
| | | | | | 3,50 |
| Coef. Var | 0,17 | 0,18 | 0,21 | 0,14 | 0,17 |

Finalmente, la percepción de los profesores respecto a su competencia de evaluación, como se aprecia en la tabla 7, es en donde reconocen más áreas de oportunidad, tanto en términos de la valoración del proceso de enseñanza aprendizaje, como en el de la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Aunque es importante señalar que existe heterogeneidad en casi la mitad de las estrategias, lo que significa que mientras algunos profesores se valoran positivamente, otros tienen a valorarse negativamente. En la valoración del proceso E-A las valoraciones más bajas se hicieron en torno a estrategias de autoevaluación de su desempeño y al hecho de involucrar a otros colegas en la evaluación del cumplimiento de las metas del curso; no obstante en esta última estrategia, existe una gran variabilidad en las puntuaciones que se asignaron los profesores, principalmente porque algunos de ellos trabajan en academias que se reúnen con mayor regularidad que otras. El área en la que hubo mayor homogeneidad y una valoración positiva fue en los controles periódicos para monitorear el logro de los objetivos del curso, mientras que en la estrategia de involucrar a los alumnos en los procesos de evaluación del curso, hubo variabilidad; es decir que mientras que algunos profesores lo hacen otros no.

En la competencia de evaluación del aprendizaje, las estrategias con menor puntuación está la de establecer criterios de evaluación acordes al potencial y al desempeño de cada alumno; aunque también hubo heterogeneidad en los juicios; es decir que mientras que algunos profesores hacen evaluación ideográfica, otros sólo hacen evaluación nomotética. Las otras estrategias en donde hubo variabilidad en la puntuación se refieren a la incorporación de procesos de coevaluación para el trabajo colaborativo y a la incorporación de tecnología de la información para apoyar los procesos de evaluación. En aquellos aspectos en donde hubo juicios homogéneos se refieren a las estrategias de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, estrategias en las que su valoración es de satisfactoria a muy satisfactoria; mientras que en la estrategia de autoevaluación de los alumnos con criterios establecidos previamente y la de retroalimentación final a los alumnos, la valoración promedio es sólo satisfactoria.

TABLA 7. EVALUACIÓN

| Valoración del proceso E-A | | | | | Evaluación de los alumnos | | | | | | | | |
|----------------------------|------|------|-------|------|---------------------------|-------|-----|------|-------|-------|------|------|------|
| Reactivos | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 | 41 | 42 |
| Medias | 3,2 | 3,05 | 2,78 | 2,29 | 3,024 | 3,439 | 3,8 | 2,95 | 2,854 | 2,805 | 2,37 | 2,93 | 3,07 |
| Desv. Std | 0,84 | 1 | 0,822 | 1,1 | 0,88 | 0,634 | 0,4 | 0,84 | 0,91 | 0,928 | 0,89 | 0,85 | 0,98 |
| | | | | | | | | | | | | | 2,97 |
| Coef. Var | 0,26 | 0,33 | 0,29 | 0,48 | 0,29 | 0,18 | 0,1 | 0,28 | 0,32 | 0,33 | 0,37 | 0,29 | 0,32 |

Es importante rescatar algunas reflexiones valiosas que los profesores hicieron en términos de esta competencia, las cuales tienen que ver con el reconocimiento de que tienen que diversificar sus estrategias de evaluación en el aula, fortalecer la retroalimentación a los alumnos, considerando sus necesidades, intereses y capacidades; también hubo muchas reflexiones en torno a la necesidad de promover la autoevaluación y la coevaluación como estrategias útiles, ya que tienen que atender a grupos muy numerosos, y eso dificulta hacer un seguimiento más personalizado, aunque reconocen la necesidad de hacerlo.

1.7. Avances en la construcción del modelo de evaluación docente

A partir de esta reflexión individual de sus prácticas, los profesores se organizaron para trabajar en la planeación del modelo de evaluación docente, para lo cual se dividieron en grupos para definir lo que consideraban una práctica docente congruente con el modelo educativo de competencias, pertinente al contexto de la escuela y coherente con la misión y filosofía institucional. Compartieron después en plenaria los resultados de la reflexión realizada en cada uno de los equipos para llegar por consenso a describir los atributos necesarios para lograr esa práctica docente de calidad, integrando un perfil referencial de validez.

Como producto de la fase de reflexión, se presenta la definición de práctica docente a la que llegaron:

Una práctica docente de calidad es aquella donde el docente posee una actitud democrática y colaborativa, con autonomía personal y profesional con sentido de responsabilidad, respeto por las personas y grupos humanos, con principios éticos, sólida formación psicopedagógica y académica, una amplia formación cultural, que sea innovadora y creativa para que responda a los nuevos retos y demandas del siglo XXI.

**CUADRO 3. TABLA DE PLANEACIÓN DE LA PLANEACIÓN DEL CURSO
(ANTES DEL TRABAJO EN EL AULA)**

| Competencias Rasgos | Descripción | Indicadores |
|---|---|---|
| La capacidad del docente para elaborar la planeación en colegiado. | El cumplimiento de una planeación eficiente y actualizada tomando en cuenta los elementos esenciales obtenidos a partir de un trabajo colegiado. | <ul style="list-style-type: none"> • Considera todos los elementos de su planeación. • Muestra capacidades comunicativas al escuchar y aportar de forma colaborativa opiniones y sugerencias para la elaboración de la planeación. • Cuenta con la planeación de la asignatura actualizada. |
| Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo para elaborar su planeación. | La planeación se encuentra sustentada teóricamente a partir de los materiales de la SEP y de bibliografía especializada. | <ul style="list-style-type: none"> • Localiza las fuentes pertinentes para integrar su planeación. • Usa diversas fuentes de información para realizar su planeación. • Selecciona las fuentes de información a partir de los requerimientos de su planeación. |
| Sabe diseñar y organizar actividades didácticas. | Las actividades contempladas en la planeación didáctica responden a un diagnóstico de necesidades de los estudiantes y de las características de formación que establece el plan de estudios. | <ul style="list-style-type: none"> • Realiza un diagnóstico a partir de las fuentes apropiadas que permiten el conocimiento de los alumnos y sus necesidades de aprendizaje. • Utiliza el diagnóstico de las necesidades y características de aprendizaje de sus alumnos. • Interpreta y sistematiza la información derivada del diagnóstico para la elaboración de su planeación. • Las actividades propuestas están acorde a los propósitos del plan de estudio. • Las actividades que se planean propician la adquisición y aplicación de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas, así como de actitudes. |
| Diseña y prevé la incorporación de diferentes recursos didácticos. | La selección de los recursos didácticos responde o apoya el cumplimiento de los propósitos educativos. | <ul style="list-style-type: none"> • Contempla el uso de los recursos disponibles en el aula. • Selecciona los recursos suficientes y pertinentes para el cumplimiento de los propósitos educativos. • Toma en cuenta los recursos contextuales y su correcto aprovechamiento para la elaboración de su planeación. |
| Domina los conocimientos y las estrategias metodológicas | La planeación refleja el dominio de contenidos y el conocimiento de la metodología para su aplicación. | <ul style="list-style-type: none"> • Conoce los propósitos y contenidos del plan y programa de estudio. • Selecciona las estrategias pertinentes para trabajar la asignatura. • Optimiza el tiempo y espacio en el cual aplica las estrategias de acuerdo a las necesidades del grupo. |
| Diseño de criterios de evaluación con enfoque formativo | La planeación tiene explícitos los criterios, los momentos, instrumentos y tipos de evaluación considerando espacios para la retroalimentación | <ul style="list-style-type: none"> • Elabora instrumentos de evaluación conforme al propósito, al momento y tipo de evaluación que aplica. • Utiliza los resultados obtenidos de las evaluaciones como instrumento para retroalimentar los procesos de aprendizaje en clase. • Organiza el proceso de evaluación delimitando los criterios de evaluación conforme a los propósitos educativos establecidos. • Aprovecha los resultados de las evaluaciones internas y externas de los aprendizajes de los estudiantes para la toma de decisiones en relación a la planeación. |

Las características identificables de esta práctica son:

- Debe tener un nivel de estudio superior al nivel del programa educativo que atiende; se mantiene una permanente actualización y formación procurando que esta se vincule con los contenidos de las asignaturas que imparte.

- Debe tener disposición para aprovechar los espacios de formación y actualización que se ofrece en la institución así como por otras instancias de educación superior.
- Potencie su relación con la institución mediante un claro compromiso institucional
- Tiene la capacidad y disposición para hacer uso de las TICS en la realización de su trabajo docente como para su profesionalización.
- Tiene la capacidad y disposición para apropiarse de un segundo idioma.
- Tiene la disposición y apertura para la evaluación de su desempeño docente como una necesidad de mejora continua.
- Se mantiene vinculado con los niveles educativos en los que se forman sus estudiantes.
- Participa en las actividades del área de acercamiento a la práctica escolar y de Trabajo Docente.
- Tiene disposición para inscribirse en un cuerpo académico de acuerdo a las características de su nombramiento, a su formación e interés para desarrollar investigación orientada a la generación de nuevos conocimientos en el fortalecimiento de la educación normal y la educación básica.
- Posee conocimiento de los propósitos y enfoques de los programas educativos así como el dominio de los contenidos de enseñanza y las competencias didácticas para desarrollarlos atendiendo los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes.
- Valora su función y compromiso social como formador de docentes que se manifiesta en sus conductas de responsabilidad y procesos reflexivos de formación; sabe entusiasmar a los estudiantes y colegas por el estudio, el ejercicio de la profesión docente y la superación profesional.
- Busca permanentemente solución a los problemas educativos que enfrenta, tanto de manera individual como colegiado, tomando como referente a todos los involucrados en el proceso educativo; analiza su práctica y reflexiona sobre ella para innovarla.
- Mantiene procesos de acciones de evaluación y seguimiento de las capacidades de aprendizaje de sus estudiantes para favorecer el desempeño de los mismos.
- Aprovecha los resultados de las evaluaciones internas y externas de los aprendizajes de los estudiantes así como otros procesos de evaluación de la institución para la toma de decisiones para mejorar el desempeño docente y la organización de la escuela.
- Reconoce el valor del trabajo colaborativo que se manifieste en su participación activa en las reuniones colegiadas así como el desarrollo de proyectos de planeación estratégica e innovación educativa.
- Participa en actividades de tutoría y en proyectos para la atención de estudiantes.
- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones del entorno de la escuela Normal para participar en proyectos colaborativos de atención a esas necesidades y demandas sociales.

- Establece vinculación con otras instituciones de Educación Superior para su profesionalización docente.
- Establece vinculación con Organismos nacionales e internacionales

Con estos insumos volvieron a reunirse en equipos para redactar indicadores y variables a partir de las capacidades y competencias del perfil referencial de validez. Para ello consideraron pertinente dividir los indicadores en los tres momentos del trabajo docente; la planeación, el trabajo propiamente del aula y la reflexión posterior al trabajo del aula. En el cuadro 3, se presenta la tabla de planeación del antes; es decir de la planeación del curso; en el cuadro 4 se presenta lo correspondiente a los indicadores para evaluar las prácticas que se manifiestan en el aula; y en el cuadro 5, el después, o sistematización de la práctica docente, trabajo que generalmente se hace después de una clase, y que consiste en la interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido, como se han relacionado entre sí y porque lo han hecho de ese modo.

CUADRO 4. TABLA DE PLANEACIÓN DE LA INTERVENCIÓN EN EL AULA (DURANTE EL TRABAJO EN EL AULA)

| Competencias / Rasgos / Momentos | Descripción | Indicadores |
|---------------------------------------|---|---|
| Ambiente propicio para el aprendizaje | Con base en el conocimiento de los alumnos establece un buen clima de trabajo y las prioridades en la instrucción para la atención diversificada. | <ul style="list-style-type: none"> • Se observa un ambiente de orden para el logro de los aprendizajes. • Logra involucrar a los alumnos y establecer con claridad la tarea. • Varía las formas de organización del grupo para atender diversos estilos y necesidades de aprendizaje. |
| Propuesta didáctica | Conoce y adopta el sentido flexible y abierto de la planificación para la toma de decisiones que enriquecen la propuesta didáctica. | <ul style="list-style-type: none"> • Muestra y comunica expectativas elevadas de los estudiantes. • Promueve una comunicación de respeto, confianza y seguridad. • Conoce el enfoque, los objetivos y los contenidos de aprendizaje. • Ayuda a los alumnos a vincular sus conocimientos previos con el nuevo conocimiento. • Transforma una situación inesperada en una situación pedagógica <ul style="list-style-type: none"> • Alienta la aplicación, profundización y/o ampliación del conocimiento. |
| Recursos y materiales educativos | Usa apropiadamente los recursos y materiales para favorecer los aprendizajes esperados. | <ul style="list-style-type: none"> • Provee oportunamente técnicas, instrumentos e información a utilizar como estrategias de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> • Prevé el uso de recursos y materiales. • Responden al nivel evolutivo de los estudiantes. • Uso: Pertinente, Suficiente, de actualidad, variado. |
| Comunicación | Muestra habilidad para promover el desarrollo de competencias comunicativas. | <ul style="list-style-type: none"> • Observa e interpreta las respuestas verbales y no verbales de los alumnos. • Escucha, comprende y retoma las aportaciones de los alumnos. • Promueve diálogos, discusiones, debate y confrontación de ideas. <ul style="list-style-type: none"> • Refuerza de manera positiva. |
| Gestión de los aprendizajes | Favorece la construcción de los aprendizajes y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico – creativo. | <ul style="list-style-type: none"> • Retoma las aportaciones de los alumnos y a partir de ellas orientar cuestionamientos, ejemplos y razonamientos. • Provee información que facilita el acceso al conocimiento. <ul style="list-style-type: none"> • Hace uso pedagógico del error. • Favorece procesos de metacognición. • Brinda herramientas para ampliar el conocimiento fuera del aula. |
| Evaluación de los aprendizajes | Utiliza estrategias de evaluación formativa para valorar de manera diferenciada el trabajo grupal e individual. | <ul style="list-style-type: none"> • Observa a sus alumnos durante las diversas situaciones de aprendizaje que realizan. • Brinda momentos de reflexión a los alumnos para identificar nuevos retos en su desempeño. <ul style="list-style-type: none"> • Comunica y/o acuerda los resultados esperados. • Toma decisiones que ayudan en la progresión de los aprendizajes. |

**CUADRO 5. TABLA DE SISTEMATIZACIÓN DE LA PLANEACIÓN DEL CURSO
(DESPUÉS DEL TRABAJO EN EL AULA)**

| Competencias Rasgos | Descripción | Indicadores |
|--|--|--|
| Sistematización y análisis de la información | Analizar el trabajo docente a partir de los resultados obtenidos mediante la auto reflexión y productos obtenidos y la descripción del diario de campo para tomar decisiones y mejorar la práctica docente | <ul style="list-style-type: none"> Organiza la información obtenida en la práctica docente que permitan visualizar mediante la descripción de los elementos que intervinieron en ella. Identifica los productos obtenidos para determinar los aspectos a evaluar para reconstruir la práctica docente. Utiliza los resultados obtenidos de la práctica docente para detectar las fortalezas y debilidades de su trabajo docente. Mejora la práctica docente a través de la reconstrucción de las actividades. |
| Momentos del plan de curso | Descripción de los momentos del plan de clase. | <ul style="list-style-type: none"> Mi planeación respondió a las condiciones del grupo. El rescate de conocimientos previos fue adecuada. Se mantuvo el interés durante toda la intervención. La estrategia de trabajo considerada fue acorde al propósito del contenido. La organización del grupo facilitó el desarrollo de la clase. La estrategia de trabajo estuvo acorde al enfoque se la asignatura. Los recursos utilizados fueron pertinentes y suficientes. Las técnicas e instrumentos de evaluación elegidos permitieron valorar objetivamente el logro del propósito. |
| Relación Teoría - práctica | Confronta su experiencia didáctica con referentes bibliográficas | <ul style="list-style-type: none"> La intervención docente se deriva de lo considerado en el plan de estudios. La intervención docente está sustentada en una teoría científica. La deliberación en clase proporciona elementos de crítica constructiva. |
| Reconstrucción de la práctica | Reconstruya la práctica pedagógica a través de la planeación y el análisis. | <ul style="list-style-type: none"> Reúne los elementos principales de la planeación: Campo, propósito u objetivo, competencia, estrategia de enseñanza, estrategia de aprendizaje, tema, rasgo, medios de enseñanza, forma de organización, tiempo estimado, productos esperados, instrumentos de evaluación, referencia bibliográfica. Existe congruencia entre las estrategias aplicadas y el propósito establecido, atiende las necesidades y características de los educandos. Reúne las características elementales de un apoyo didáctico, para coadyuvar al logro de los propósitos y es factible a los estilos de aprendizaje de los alumnos. Establece criterios instrumentos y tipos de evaluación. |
| Toma de decisiones | Toma de decisiones en el reajuste y mejora continua de su práctica docente | <ul style="list-style-type: none"> Identifica el nivel de desempeño logrado en su práctica pedagógica. (Destacado, satisfactorio, necesita mejorar, requiere acompañamiento) Propone alternativas ante las deficiencias identificadas en su práctica pedagógica. Emite juicios de valor para la mejora continua de su práctica pedagógica. Sugiere modificaciones de su práctica pedagógica. |

2. A MANERA DE REFLEXIÓN FINAL

Los avances presentados en la construcción del modelo de evaluación docente de esta institución, formalmente ha iniciado este año, aunque en realidad tuvieron que pasar varios años para que los profesores, a través de su participación en los ejercicios de autoevaluación institucional, además de evaluar los programas y a los estudiantes, se dieran cuenta de la necesidad de evaluar su propias prácticas docentes y quisieran hacerlo, de esta manera el modelo que están desarrollando es suyo, no ha sido impuesto por ninguna autoridad, ellos han solicitado apoyo técnico y acompañamiento en el proceso, pero lo viven como propio, han tomado las decisiones de manera informada y libre, dentro del marco establecido por el currículo, pero con aportaciones que han ayudado a mejorar la calidad de los egresados, los cuales como hemos referido han tenido excelentes resultados en las evaluaciones estatales y nacionales (Leyva, 2010).

La experiencia ganada como resultado de la implicación de los profesores en los ejercicios de autoevaluación institucional, ha ido ganando terreno en los procesos de innovación del trabajo docente. El trabajo colegiado, ligado a estrategias para facilitar medios a los profesores para que mejoren su formación y participen activamente en los procesos de evaluación y planeación estratégica de sus instituciones; implica asumir a la evaluación desde un planteamiento de complementariedad metodológica del quehacer institucional. En sí misma la decisión colegiada de formar cuerpos académicos que aborden como línea de investigación la formación y evaluación docente, tiene consecuencias de mejora innegables que se reflejan en la mejora institucional conseguida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berenson, M. L. & Levine, D. M. (1996). *Estadística básica en Administración. Conceptos y aplicaciones*. México (6ª. ed.) Prentice Hall.
- Fernández, A. (1996). El formador: Competencias profesionales para la innovación. En J. Gairín, A. Fernández, J. Tejada y A. Navío (Coords.). *Formación para el empleo*. Barcelona, El Masnou, Neo3 Comunicación.
- Fuentes-Medina, M. y Herrero-Sánchez, J.R. (1999). Evaluación docente. Hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/ufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].
- García, B. y Loredó, J. (2010). Validación de un Modelo de Competencias Docentes en una Universidad Pública y otra Privada en México. Reflexiones sobre el Caso Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), pp. 246-263. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art19.pdf. Consultado el 29 de agosto de 2010.
- Jornet, J. M. (2009). "La evaluación de los aprendizajes universitarios". Trabajo presentado en la III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado en España, Publicaciones de la Universidad de Cádiz. (En prensa).
- Leyva, Y. E. (2010). "La evaluación como recurso estratégico para la mejora de la práctica docente ante los retos de una educación basada en competencias". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1), 232-245.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador: Una visión desde la formación continua*. España, Octaedro – EUB.

- RIIED (2010). "Reflexiones Generales a Considerar en el Diseño y Puesta en Operación de Programas de Evaluación de la Docencia, 2010 - Volumen 3, Número 1, pp. 344-350 Disponible en: http://rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e.html. Consultado el 22 de agosto de 2010.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). En: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html> consultado el 10 de septiembre de 2010.

