



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**DISEÑO DE UN INSTRUMENTO DE AUTO-EVALUACIÓN
PARA EL ANÁLISIS DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA**

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:
VERÓNICA LUNA DE LA LUZ**

**DIRECTORA: DRA. BENILDE GARCÍA CABRERO
REVISORA: MA. EUGENIA MARTÍNEZ COMPEÁN**



México, D.F.

NOVIEMBRE, 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Actuar es fácil, pensar es difícil;
actuar según se piensa es aun más difícil”*

Goethe

AGRADECIMIENTOS

A la Vida por permitirme concluir esta etapa tan importante para mi desarrollo profesional y personal.

A quienes hicieron todo lo posible por formarme para ser un mejor ser humano; a mi Mami Lupita quien ha estado con todo y por todo en cada momento de mi vida acompañándome y guiándome con su ejemplo de dedicación y entrega, con sus consejos, escucha, comprensión y cariño; por hacerme ver que cada día es una oportunidad para volver a intentar y dar lo mejor de mí sin importar las adversidades. A mi Papá Gonzalo porque me enseñó a ser responsable de mis actos, a buscar nuevos caminos para crecer y no dejarme vencer; con su ejemplo de vida me enseñó que puedo aceptar y respetar, y que los gestos de ternura son maravillosos y valiosos.

A mi hermana Isabel por ser mi amiga, mi compañera de risas, de alegrías y de tristezas; por cuidarme y protegerme, por brindarme la confianza, el amor y apoyo en cada momento, porque me ha enseñado a luchar y avanzar con pasos firmes. A mi cuñis Adrián por su apoyo y estima. A la pequeña Yaretzi Ameyalli porque es un pedacito de vida que Dios nos ha regalado para iluminarnos y unirnos, por ser una bella esperanza de un futuro mejor.

A mis segunda hermana Luz Angélica que aunque lejos sé que su amistad, cariño y apoyo son incondicionales, y a mi carnalito Gus, porque ambos han sido compañeros de gratos momentos con su simpatía y elocuencia,

A mis amigas y amigos que me han acompañado con sus risas, largas pláticas y alegrías, pero también en momentos difíciles; a Tona, Naly, Baruch. A mis queridísimas amiguis: Noemi, Ary, Itzelin, Kikita, Kika, Ale, Nydis y Chio. Por contagiarme de su ánimo por progresar y compartir la risoterapia. A mis amiguitas Chio y Codazon Gigdem, por compartir sus experiencias, escucharme, reír y aprender juntas. A Aline y mis compañeros de baile, por enseñarme el maravilloso mundo de la salsa y hacer que la música vibre en mí y sea parte esencial de mi vida.

A la UNAM por abrirme las puertas al conocimiento y así motivarme a seguir viendo nuevas perspectivas.

A quien me enseñó a continuar pese a la oposición de otros, Dra. Beny, por creer y confiar en mí, por sus sugerencias y apoyo para la realización de este trabajo.

A la revisora y sinodales: Mtra. María Eugenia, Mtra. Hortensia, Mtro. Fernando, y Mtra. Cecilia, por su atenta lectura a este trabajo y valiosos y atinados comentarios y sugerencias.

A los profesores que participaron en el Seminario-taller de validación del MECD: Mtra. Maru, Mtro Fernando, Mtra. Carime, y Mtra. Ceci, por darse la oportunidad de participar en un proceso de evaluación diferente; sin ellos no hubiese sido posible realizar este trabajo.

A mi compañera de trabajo y amiga Noemi Ávila quien compartió conmigo la realización de este proyecto. A Vania Pineda por su orientación y apoyo en

A los profesores que a lo largo de este recorrido en mi vida académica contribuyeron a mi formación y compartieron su conocimiento, sembrando en mí el interés por aprender y conocer más.

A aquellas personas que por diversos motivos hoy no forman parte de mi vida, pero que me enseñaron que el sendero de la vida es un camino que se va construyendo poco a poco con esmero y paciencia; y que las alegrías son momentos efímeros que se escapan rápidamente, pero que se imprimen día con día en el corazón y se guardan para siempre.

*iGoya! iGoya!
iCachun, cachun, ra, ra!
iCachun, cachun, ra, ra!
iGoya!
iuniversidad!*

ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO 1. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	12
1.1 PROPÓSITOS	13
1.2 FUNCIONES: FORMATIVA Y SUMATIVA	14
1.3 EL OBJETO DE LA EVALUACIÓN: ALUMNOS, MAESTROS, MATERIALES, SISTEMA EDUCATIVO	15
1.4 MÉTODOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN EN EVALUACIÓN EDUCATIVA.....	17
CAPÍTULO 2. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	20
2.1 LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	22
2.1.1 <i>Concepciones de buena docencia</i>	23
2.1.2 <i>Calidad de la enseñanza</i>	26
2.2 EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	28
2.2.1 <i>Funciones de la evaluación formativa de la docencia</i>	31
2.2.2 <i>Evaluación-Formación docente</i>	32
CAPÍTULO 3. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DOCENTE	36
3.1 CUESTIONARIO DE OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES	36
3.2 EVALUACIÓN A TRAVÉS DE PARES.....	40
3.3 AUTOEVALUACIÓN	40
3.3.1 <i>El docente como profesional reflexivo</i>	47
3.3.2 <i>Autoevaluación mediante videograbaciones</i>	49
3.3.3 <i>Evaluación a través de portafolios</i>	53
CAPÍTULO 4. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR	58
4.1 ENFOQUE DE ENSEÑANZA BASADO EN COMPETENCIAS	59
4.1.1 <i>Tipos de competencias</i>	61
4.1.2 <i>Competencias docentes</i>	62
4.2 MODELO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES (MECD).....	63
4.2.1 <i>Fundamentos teóricos</i>	64
4.2.2 <i>Dimensiones del Modelo de Evaluación de Competencias Docentes</i>	66
4.2.3 <i>Validación del Modelo ECD</i>	70
MÉTODO	72
OBJETIVOS.....	72
<i>Objetivo general</i>	72
<i>Objetivos específicos</i>	72
CONTEXTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	73
TIPO DE INVESTIGACIÓN	75
PARTICIPANTES.....	76
PROCEDIMIENTO.....	78
<i>Diseño del instrumento</i>	78
<i>Características del instrumento</i>	80
<i>Validación del instrumento</i>	81
<i>Evaluación externa</i>	85

<i>Entrevista semiestructurada</i>	86
ANÁLISIS DE DATOS	86
CAPÍTULO 5. RESULTADOS	88
5.1 AUTOEVALUACIÓN DE LA SESIÓN DIDÁCTICA	88
5.1.1 Fase de inicio de la sesión didáctica	90
5.1.2 Fase de desarrollo de la sesión didáctica	93
5.1.3 Fase de cierre de la sesión didáctica.....	117
5.1.4 Sección de preguntas abiertas.....	120
5.2 ENTREVISTAS.....	122
DISCUSIÓN	132
CONSIDERACIONES FINALES	138
REFERENCIAS	146
ANEXOS	155
ANEXO 1. MODELO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES (GARCÍA-CABRERO, LOREDO, LUNA Y RUEDA, 2008)	156
ANEXO 2. GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE LA SESIÓN DIDÁCTICA	160
ANEXO 3. AJUSTES AL INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA SESIÓN DIDÁCTICA	163
ANEXO 4. PROTOCOLO DE ENTREVISTAS	170

RESUMEN

Evaluar la docencia conlleva la necesidad de desarrollar y aplicar instrumentos o medios confiables y sustentados en enfoques teóricos actuales, cuyos resultados deriven en acciones formativas orientadas a elevar la calidad de la educación que imparten los profesores de las instituciones de Educación Superior (IES). La autoevaluación docente es una estrategia complementaria a los procesos de evaluación ya existentes que permite involucrar a los profesores y promover la reflexión y toma de conciencia sobre su desempeño.

En este trabajo se presenta la validación de una guía de análisis para la autoevaluación de la videograbación de una secuencia didáctica, cuyo diseño se basó en el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD) desarrollado por García-Cabrero, Loredo, Luna y Rueda (2008). La autoevaluación se realizó con un grupo de profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM, en el contexto de la realización de un seminario de validación del modelo. Para validar esta estrategia se realizó una validación de expertos; posteriormente cada profesor participante, apoyándose en la guía, autoevaluó el registro video-gráfico de una sesión didáctica. Asimismo, los investigadores participantes en el proyecto realizaron una evaluación externa, cuyos resultados se contrastaron con los obtenidos por los profesores. Finalmente se realizó una entrevista a los profesores para indagar si esta estrategia les permitió reflexionar y plantearse acciones de mejoramiento del quehacer docente. Se encontró que esta estrategia de autoanálisis (autoevaluación de una secuencia didáctica mediante una guía de análisis) es un medio muy útil que permite al profesor detectar fortalezas y debilidades en su desempeño y orientar más claramente las acciones de mejora.

INTRODUCCIÓN

*“La verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar,
sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa”*
(Fernando Savater, 1997)

Las políticas de evaluación del sistema educativo mexicano se implementaron desde finales de los ochenta evaluando los diferentes actores, programas y procesos que lo componen. Su principal intención fue orientar políticas y estrategias para el incremento de la calidad, ya que se consideraba que con estas políticas, se identificarían puntos débiles y fuertes de la enseñanza para reconducirlos a favor de su mejora. A casi dos décadas de que estas políticas se pusieran en marcha en la educación superior, los resultados han sido poco alentadores, pues han funcionado como justificación para la creación de programas gubernamentales asociados al otorgamiento de estímulos económicos, en un contexto de crisis económica nacional. Este proceso se expandió rápidamente en las Instituciones de Educación Superior (IES) descuidando el uso para mejorar el desempeño, es decir, la función de control se impuso sobre la de mejora de la calidad educativa (Luna y Torquemada, 2008; Rodríguez y Casanova, 2005).

En lo que compete a la evaluación docente, que es una actividad relativamente reciente en las IES nacionales, el énfasis de su función se ha dirigido, en el discurso, hacia el incremento de la calidad de la enseñanza, insistiendo en la productividad y el rendimiento; aunque en los hechos, contribuye a la recuperación salarial, favoreciendo a los docentes que poseen estudios de posgrado, experiencia en la institución, o que han incursionado en actividades de investigación, y a través de ellas forman parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). En este sentido, la evaluación docente se ha visto como una forma de clasificar a los profesores de acuerdo con sus méritos, la asignación de recursos en función de éstos o la acreditación y la obtención de grados académicos (Aparecida, 2008; García-Cabrero, Loredó, Carranza, et al. 2008; Saroyan, 2001; Rueda, 2010).

Hasta ahora, han sido pocos los esfuerzos por impulsar iniciativas de evaluación en las IES, que estén claramente vinculadas con promover acciones para el perfeccionamiento de la función docente que deriven en la formación de los estudiantes. Muestra clara de esta situación es que en el transcurso de las dos últimas décadas se ha observado un incremento en el perfil profesional de los profesores, ha aumentando el número de académicos con grado de maestría o doctorado, se ha fortalecido la infraestructura para promover la investigación y se han consolidado los cuerpos académicos; pero estas acciones no se reflejan en el perfeccionamiento de la función docente, a pesar de que es la actividad principal de las IES (Canales y Luna, 2003; Luna y Rueda, 2001; Rueda, 2008).

Luna y Rueda (2001) consideran que un factor que ha influido en que la evaluación no esté dando los resultados deseados, ha sido la falta de diversificación de los medios y estrategias de evaluación docente que involucren a los profesores en su propia evaluación, y la escasa existencia de instrumentos confiables para recolectar información que permita el desarrollo de programas de formación. Este factor está vinculado al empleo, casi exclusivo, de los cuestionarios de opinión externada por los alumnos para la evaluación de los profesores en las IES, y con ello cumplir con dos propósitos, los administrativos y los de formación profesional; sin embargo, no hay evidencias de un progreso de la calidad de la enseñanza como consecuencia de su aplicación.

Otros elementos que han dificultado que el desempeño docente se modifique a favor de la calidad de la enseñanza a partir de la evaluación docente, han sido la debilidad o inexistencia, en algunos casos, de un sustento teórico o metodológico en los programas de evaluación, la falta de personal capacitado para su implementación y la ausencia de programas que evalúen exclusivamente la actividad docente, puesto que a la fecha, no existe una diferencia clara entre evaluar a los académicos y la actividad específica como docentes frente a grupo (Luna y Torquemada, 2008).

Pero, ¿por qué es importante evaluar a la docencia? Este interés surge debido a que la enseñanza es la función básica de la universidad, y el profesor es el protagonista y principal agente generador de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los

estudiantes. De él depende, en gran medida, la calidad de la educación; por lo que su evaluación cumple un papel determinante que, bien fundamentada, constituye una herramienta que permite al profesor reflexionar sobre su desempeño y dirigir acciones para optimizarlo a través de prácticas sustentadas en los nuevos enfoques de enseñanza, como es el caso del enfoque de competencias.

Es importante mencionar que un modelo de formación/evaluación docente basado en el enfoque de competencias, incluye la selección de competencias que el docente debe dominar para realizar su práctica, así como las formas de evaluación de los avances hacia el dominio o perfeccionamiento de su actividad; esto significa que la definición de las competencias orienta las actividades de los profesores e implica el uso de diversos medios de evaluación como la participación del mismo profesor (autoevaluación) y otros actores, como colegas o expertos para poner en marcha las formas de evaluar de este nuevo enfoque (Rueda, 2009).

Para mejorar los procesos de evaluación docente, es fundamental tomar en cuenta estrategias que involucren al profesor en el proceso de evaluación propiciando la toma de conciencia de su actividad, como la autoevaluación. El empleo de esta estrategia como un medio complementario a los ya existentes, comprometería y responsabilizaría a los profesores en su práctica docente, puesto que al ser ellos quienes conocen mejor que nadie su actividad, son quienes preferentemente, deben realizar su propia evaluación. En este sentido, como señalan Tirado, Miranda y Sánchez (2007) el principal objetivo de esta estrategia es que los docentes reflexionen en torno a su práctica. No es una tarea sencilla, ni una actividad que ellos deban realizar solos confinados en un aula pensando sobre lo que hicieron “bien” o “mal” en su clase, lo ideal es que sea una actividad, que si bien es individual e involucra reflexionar sobre las propias acciones, se realice en talleres o seminarios en los que expertos en el tema guíen su evaluación y les permita compartir experiencias, opiniones, dudas, creencias, dificultades, etc. con otros colegas.

Otro argumento a favor de emplear la autoevaluación docente, es que la formación es un proceso personal, y que esta estrategia por definición, involucra al sujeto evaluado al

promover la reflexión y toma de conciencia sobre aquellos aspectos positivos y los que se deben mejorar, además, se ha encontrado que este método es más eficaz y rápido para propiciar la formación y mejora del desempeño del profesorado (Saroyan, Weston, McAlpine, y Cowan, 2004).

Una de las premisas que sustentan el presente trabajo, ya ha sido señalada por la Red de Investigadores de la Evaluación Docente (RIED, 2008) y se refiere a que la evaluación del desempeño docente es conveniente, sólo si el enfoque de dicho proceso es formativo y con miras al continuo perfeccionamiento. En este sentido, se cree que un programa de evaluación docente debería alentar la reflexión, definir las particularidades de las funciones de los evaluados; y considerar las características del contexto educativo vinculadas con la gestión académica y las condiciones específicas de cada profesor. Es decir, lo ideal es que la evaluación se conciba como parte de la formación profesional, cuya principal finalidad sea la retroalimentación del proceso enseñanza-aprendizaje (E-A), y como un recurso fundamental para el perfeccionamiento, en la medida en que se perciba como una oportunidad para reflexionar y cuestionar las experiencias de enseñar y aprender (Poissant, 2004).

En el Informe final de actividades 2001-2009 (Reidl, 2009) de la Facultad de Psicología de la UNAM se reconoce que la labor docente del personal académico es el motor que dirige las acciones de esta institución. El profesor es concebido como un facilitador u orientador de los aprendizajes de los estudiantes, capaz de administrar el aprendizaje de acuerdo con las características de su alumnado para que éstos, a su vez, sean capaces de responder a las exigencias del mundo laboral. Cabe señalar que para el año 2009, esta institución contaba con un total de 500 académicos, 58% de ellos con posgrado.

En este mismo informe, se asegura que para elevar la calidad del proceso E-A el docente debe mostrar dominio de conocimientos teóricos y metodológicos en materia de enseñanza e, igualmente, tiene el deber de actualizar su práctica. A partir del año 2001 y ante las necesidades de formación permanente y desarrollo profesional, en esta institución se han realizado acciones para alentar el buen desempeño docente mediante la obtención

de grados académicos, la revisión de Programas Institucionales de Evaluación y la regularización de la Planta Académica. Asimismo, se han organizado diversas actividades de actualización y superación docente para que los docentes adquieran herramientas que coadyuven en la mejora de su desempeño entre ellas: coloquios, conferencias, congresos, cursos, talleres, diplomados, y seminarios; sobre temas como: creencias y actitudes, tutoría, elaboración de material instruccional, evaluación cuantitativa y cualitativa, aprendizaje significativo, interacciones socioafectivas, epistemología de corrientes psicológicas, aprendizaje basado en proyectos, competencias profesionales en psicología, estrategias didácticas, construcción del perfil profesional de egreso, entre otras. Dichas actividades han sido organizadas por la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) y la División de Estudios Profesionales de esta Facultad, a las que en el 2009 asistieron 139 académicos.

En lo que compete a la evaluación del desempeño docente, a partir del semestre lectivo 2002-1 se incluyeron los cuestionarios de opinión de los alumnos, y su aplicación se ha organizado de manera continua al finalizar cada semestre. El proceso tiene la finalidad de obtener información sobre cómo los profesores desarrollan su actividad y así, retroalimentarlos para mejorar su metodología y didáctica. Cabe señalar que desde el año 2007, la Unidad de Planeación de la Facultad de Psicología, organismo que tiene como funciones principales: contar con información oportuna, confiable y útil para la planeación, evaluación y toma de decisiones; puso en marcha el Sistema de Evaluación Docente (SEVADOC) en línea; de esta manera, los estudiantes con inscripción vigente evaluarían a sus profesores. En el semestre 2009-1, fueron evaluados 228 profesores por 1,388 alumnos, de un total de 3930 (Informe de actividades 2001-2009; Reidl, 2009).

La evaluación de las actividades académicas mediante programas externos, tiene como principal objetivo promover su participación en programas institucionales de estímulos, tales como el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE), el Programa de Fomento a la Docencia para Profesores e Investigadores de Carrera (FOMDOC), entre otros. Cabe destacar que muchos docentes se han beneficiado de estos programas, cuya principal finalidad es reconocer y estimular la labor de los académicos que realizan sus actividades de docencia frente a grupo, formación

de recursos humanos y, de manera predominante, investigación y extensión académica (Informe de actividades 2001-2009, Reidl 2009).

Es importante destacar que no hay datos que den cuenta del vínculo entre la evaluación que se realiza mediante el sistema SEVADOC y la formación y actualización docente. Esto indica que los métodos de evaluación que se emplean en la Facultad de Psicología, no se relacionan con las actividades de desarrollo profesional de los profesores. Por otro lado, la evaluación docente mediante programas externos ha fomentado las actividades académicas de investigación las cuales ocupan un lugar central en las labores de los académicos para obtener un óptimo resultado en estos procesos de evaluación vinculados con el otorgamiento de estímulos económicos.

Como se ha analizado, la forma de evaluar la docencia en la Facultad de Psicología es exclusivamente a través del cuestionario de opinión de alumnos, estrategia que se ha limitado a cubrir básicamente propósitos administrativos; sin que los resultados sean utilizados para promover la reflexión e incidan en el desempeño de los profesores; pues sólo se ha fomentado la permanencia o promoción de los profesores en el sistema de distribución de incentivos. Es en este contexto, que en el presente trabajo, se propone una estrategia de autoevaluación docente dentro de las actividades de un seminario-taller de competencias docentes, para realizar una evaluación dirigida a la formación que promueva la reflexión de la práctica de los profesores. De esta manera, la evaluación no se limitaría al uso de los cuestionarios estudiantiles, ya que, considerando lo que señala Fernández (2001): *“una valoración basada en el cuestionario de opinión, como medida objetiva y total de evaluación, es muy pobre para medir el desempeño del profesor en todas sus facetas”* (pp.145-146).

En vista de esta necesidad, el propósito central del presente trabajo consistió en describir el diseño y proceso de validación de una *guía para el análisis del desarrollo de la sesión didáctica* que facilite la autoevaluación de la videograbación de una clase. Esta actividad se realizó con un grupo de profesores del área de psicología educativa de la Facultad de Psicología de la UNAM, como una estrategia que les permitiera detectar

fortalezas y debilidades en la enseñanza y reflexionar sobre su práctica. El instrumento se estructuró a partir del esquema de análisis de la práctica educativa planteado en el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD) desarrollado por García-Cabrero, Loredo, Luna y Rueda (2008), en el que se consideran aspectos del contexto institucional y las dimensiones de la práctica docente: previsión, conducción y valoración del impacto del proceso enseñanza-aprendizaje.

La estrategia de autoevaluación docente que se reporta, fue parte de las actividades de evaluación empleadas en el Seminario-Taller de Validación del Modelo ECD¹ para valorar la segunda dimensión de la práctica docente: *conducción del proceso E-A*. Para realizar esta actividad, en un primer momento, se filmó una sesión didáctica (SD); posteriormente, los videos fueron editados y se le entregó a cada profesor una copia. Para el análisis del video, se les proporcionó la *guía para el análisis de la sesión didáctica* elaborada *ex profeso*, que incluye una serie de reactivos que evalúan los momentos en los que se realiza la clase: inicio, desarrollo y cierre de la sesión (autoevaluación). De igual modo, los videos fueron analizados por los coordinadores del Seminario-Taller empleando los mismos reactivos del instrumento (evaluación externa). Con el contraste de los resultados de ambos análisis, se realizaron ajustes al instrumento, los cuales fueron presentados a cada profesor en una entrevista de seguimiento, en la que se pretendía indagar sobre la utilidad de esta estrategia y el instrumento de autoevaluación.

La intención de implementar esta estrategia de autoevaluación es satisfacer la necesidad de contar con espacios y técnicas de evaluación dirigidas a la reflexión y formación de los profesores; es decir, el objetivo es formar a los profesores a través de la identificación de las fortalezas y debilidades de su práctica; a diferencia del cuestionario de opinión de los alumnos, cuya intención es informar y emitir juicios de valor sobre su actuación. Con la realización de este trabajo se pretende incidir en el desarrollo de métodos de evaluación-formación docente en el nivel superior que promuevan la reflexión de los profesores acerca de sus actividades, y se permita apreciar su quehacer en los momentos en

¹ Este trabajo formó parte de las actividades realizadas en el proyecto CONACYT *Prueba de un Nuevo Modelo de Evaluación de la Docencia en la Facultad de Psicología de la UNAM* con N° de registro 90489.

los que se lleva a cabo. Además, se espera que en un futuro este instrumento sea un indicador para el diseño de proyectos formativos y de mejora de la práctica docente.

Este trabajo está estructurado en siete capítulos, a través de los cuales se presenta un marco referencial teórico, el procedimiento de diseño y validación de la estrategia así como los resultados de la misma. En el primer capítulo, se presenta la conceptualización del proceso de *evaluación educativa*, resaltando su importancia en los procesos de mejora; se describen las dos orientaciones que se le han atribuido: una referente al control y a las ideas de selección, de sanción o de promoción; y otra dirigida a las ideas de mejora, de progreso o de cambio. También se hace hincapié en las funciones que orientan su puesta en práctica, diferenciando entre evaluación sumativa y formativa; se mencionan los actores de la educación que han sido objeto de evaluación y algunas estrategias que se emplean para ello. Para finalizar, se describen brevemente, los paradigmas cualitativos y cuantitativos que han dirigido las actividades de evaluación.

En el capítulo 2, se hace énfasis en la evaluación del desempeño docente en la educación superior; se presentan algunas conceptualizaciones que han girado en torno a la concepción de buena docencia y sobre la calidad de la enseñanza. Asimismo, se tratan los aspectos relacionados con la evaluación de su labor, principalmente en la formación y la mejora.

Las estrategias que se han empleado para la valoración de la docencia y las que están en un periodo incipiente de incorporación en las IES, se revisan en el capítulo 3, el cual se inicia describiendo el procedimiento empleado con más frecuencia: el cuestionario de opinión de los alumnos; posteriormente, se revisa el método de evaluación mediante pares. Esta revisión se centra en la autoevaluación como estrategia que promueve la reflexión del docente a favor de la mejora de la enseñanza; asimismo, se describen algunas investigaciones relacionadas con la autoevaluación a través de videograbaciones y mediante la conformación de portafolios.

En el capítulo 4 se presenta el modelo teórico que sustenta este trabajo; inicialmente se hace énfasis en el enfoque de enseñanza basada en competencias (EBC), y sus implicaciones en la evaluación docente. Se señala que este enfoque, al ser novedoso, ha tenido dificultades para ponerse en marcha en el sector educativo; sin embargo, trabajos como éste son muestra del desarrollo de métodos para la evaluación docente desde esta perspectiva, que permiten tener una visión completa de la labor del profesorado y los avances durante su formación. Asimismo, se describen los antecedentes teóricos y las características del Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (ECD) propuesto por García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda (2008).

Posteriormente se describe el método empleado para el desarrollo de este trabajo, se presentan el objetivo general y los específicos; se describen las características de los participantes y el procedimiento. En el capítulo 5 se presentan los resultados del proceso de validación del instrumento: el contraste de la autoevaluación docente y la evaluación externa, y los datos obtenidos en las entrevistas posteriores. Para concluir, se presentan la discusión y consideraciones finales derivadas de la realización de este trabajo.

CAPÍTULO 1. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

El término *evaluar* hace alusión al proceso mediante el cual se estima el valor de un objeto, persona o fenómeno, con la intención de emitir un juicio sobre lo evaluado en función de determinados criterios o estándares. A su vez, Ardoino (2001) señala que el término evaluar proviene del vocablo francés “*avaluar*” que significa “*valer*”, “*válido*” ó “*validar*”; razón por la cual este proceso ha sido una herramienta empleada para validar o justificar diversas acciones en situaciones particulares de gestión.

Scriven (2001) concibe a la *evaluación educativa* como “*el proceso de determinar el mérito, valor, o la significancia de las cosas o acciones realizadas en un contexto educativo*”. Para Smitter (2008), este proceso es un elemento clave que orienta las decisiones curriculares, permite definir los problemas educativos, realizar procesos de investigación didáctica, generar estrategias de formación permanente del profesorado y regular la contextualización del currículum en las instituciones. García-Cabrero et al. (2004) plantean que la evaluación educativa es un medio a través del cual se reflexiona sobre las didácticas de enseñanza y deriva en la toma de decisiones. Para Tyler (1969, citado en Ruiz, 2000) la evaluación es un proceso sistemático de análisis estructurado y reflexivo de información para establecer juicios de valor, y con ello tomar decisiones, o dirigir o ajustar acciones para la mejora.

La evaluación educativa se originó a principios del siglo XX en Estados Unidos, influida por ideas de progreso y de eficiencia social, se le relacionaba con medición, prueba o examen. En la década de los sesenta se vinculó con la rendición de cuentas, postura que posteriormente fue criticada y dio pauta al desarrollo de nuevas formas de evaluar, enfatizando en la utilidad de la evaluación para mejorar la enseñanza (De la Garza, 2004).

Actualmente, la evaluación suele relacionarse con políticas públicas, con objetivos de control originadas por el incremento de la matrícula estudiantil, el financiamiento destinado a la educación y la preocupación por la calidad educativa; aunque también, pero en menor medida, se ha considerado como una actividad previa a la formación continua dirigida a elevar el nivel de la calidad de la educación.

La evaluación educativa ha tenido diferentes concepciones de acuerdo con la época o contexto, en el que se defina. En este primer capítulo se revisarán los propósitos, funciones, objetos y métodos de evaluación en el ámbito educativo; entendiendo que la evaluación es un proceso organizado y sistemático de obtención de información, a través de diversas técnicas que propicien la reflexión para determinar la calidad de las actividades del contexto educativo, la continua toma de decisiones y la generación de propuestas para la mejora, así como para dar solución a las problemáticas identificadas.

1.1 Propósitos

La evaluación es un proceso de análisis estructurado y reflexivo que se dirige a buscar el perfeccionamiento de lo que se evalúa, pues se cree que este proceso es válido sólo si comprueba eficacia y permite la mejora de lo que es evaluado. En este sentido se deduce que, en la mayoría de los casos, el propósito de la evaluación es fungir como punto de apoyo para la toma de decisiones, y se dirige a la identificación, recolección e interpretación de datos para obtener información que justifique un determinado juicio, cambio o ajuste. Para ello, el evaluador establece un conjunto de estándares, los define, y deduce el grado en el cual el objeto o fenómeno evaluado los alcanza, es decir, es un proceso comparativo (De la Garza, 2004; Klenowski, 2007; Nieto, 2001; Smitter, 2008).

Las acciones de evaluación se han realizado con el compromiso de mantener altos estándares de calidad en las funciones (investigación, docencia, servicios), componentes y procesos (plan de estudios, gestión administración de recursos, etc.) de las instituciones educativas, lo cual se refleja en el aprendizaje de los estudiantes (Arbeláez, 2004; García-

Cabrero et al., 2004; Tirado, et al., 2007). Para que los involucrados en este proceso (diseñadores, evaluadores y evaluados) orienten sus acciones hacia el cumplimiento de las metas propuestas, es indispensable que se tengan claros cuáles son sus propósitos, para qué se realiza y el uso que tendrán los resultados, tanto en los métodos de enseñanza como en el aprendizaje (RIED, 2008; Klenowski, 2007).

1.2 Funciones: formativa y sumativa

Es necesario diferenciar entre las dos principales funciones de la evaluación: la *evaluación formativa*, que tiene relación con la formación y el desarrollo, a través de la cual se identifican aspectos que se pueden mejorar y que guía las decisiones de cómo hacerlo. Es un enfoque en busca de perfeccionamiento de lo que evalúa. Y, por otro lado, la *evaluación sumativa*, que tiene el objetivo de conservar los estándares de calidad mediante criterios de eficiencia, costo-beneficio y cuantificación, permite comparar los programas o productos realizados y tiene un propósito de control y seguimiento administrativo. Este tipo de evaluación limita su alcance y no permite abordar las problemáticas educativas a profundidad; es planeada generalmente por administradores o directivos a diferencia de la evaluación formativa que es planeada por personal experto en evaluación (Airasian y Gullickson, 1998; García-Cabrero et al., 2004; Nieto, 2001; Rueda, 2004; y, Scriven, 1996).

La evaluación formativa, se basa en el postulado de que la evaluación en educación debe permitir a las instituciones reflexionar sobre el tipo de enseñanza que imparten y facilitarles la toma de decisiones para mejorar su calidad, es decir, su finalidad es perfeccionar las condiciones de enseñanza y proporciona información útil para adaptar las actividades de aprendizaje. Por otra parte, la evaluación orientada al control, se refiere a fundamentar juicios de valor acerca de lo evaluado para asignar calificaciones, estímulos, hacer informes estadísticos de corte administrativo o con fines escalafonarios, entre otros.

Una clasificación equivalente, es la planteada por Stufflebeam (1995) al distinguir entre *evaluación de proceso* y *evaluación de producto*. El primer tipo se encarga de valorar el

desarrollo del proceso de enseñanza, buscar factores que determinaron o condicionaron los resultados, para corregir y plantear acciones de mejora; se le relaciona con la *evaluación formativa*. En la *evaluación de producto*, los intereses están centrados en los resultados obtenidos, por ejemplo, las calificaciones obtenidas por los alumnos, con el fin de decidir acerca de la permanencia de un docente en un programa o actividad, así como para obtener estímulos o mejoras salariales; es decir, está identificada con la evaluación orientada al control o *evaluación sumativa*.

Con esto, se pretende mostrar que ambos tipos de evaluación cumplen con propósitos diferentes y no son excluyentes: la evaluación sumativa certifica la utilidad de lo que evalúa, regularmente es llevada a cabo por un agente externo, se realiza en muestras grandes, y las preguntas que soluciona están relacionadas con el resultado y el costo. Por el contrario, la evaluación formativa tiene como propósito la mejora, se lleva a cabo por evaluadores de la institución, la muestra suele ser pequeña, y responde a las preguntas de: qué está funcionando, qué se necesita mejorar y cómo hacerlo.

1.3 El objeto de la evaluación: alumnos, maestros, materiales, sistema educativo

Los objetos de evaluación en el sistema educativo, son todos los agentes y procesos involucrados en la enseñanza; principalmente los estudiantes, las instituciones, los programas, la administración, el personal académico y los medios (materiales, métodos, técnicas y estrategias de enseñanza). De entre ellos se destaca el papel del profesorado que adquiere gran importancia al ser el profesional directamente responsable del proceso E-A, razón por la cual ha sido bombardeado por propuestas de diversa índole relacionadas con cómo debería ser su desempeño (Fuentes y Herrero, 1999; Nieto, 2001).

Arbeláez (2005) señala que para lograr un juicio integral sobre la calidad de la educación, es importante considerar todos los elementos implicados: los recursos, procesos, productos, objetivos y las acciones de todos los miembros de la comunidad académica. Cada

uno de estos elementos debe ser analizado y valorado cuidando que la calidad de la educación no recaiga exclusivamente en uno de ellos.

En relación con lo anterior, Sánchez-Sosa (1991) señala que la eficacia del sistema educativo universitario depende, en gran medida, de la calidad y el desempeño de sus profesores, aunque se cuente con planes de estudio actualizados, la mejor infraestructura o los más modernos métodos de enseñanza. En este sentido, se cree que la labor docente contribuye directamente con el progreso de la educación, por lo que deben promoverse estrategias de evaluación que propicien la reflexión del profesorado y generen ambientes de trabajo que permitan al personal académico impulsar un desarrollo educativo integral (García-Cabrero, Loredó, Carranza, et al. 2008). De esta manera, evaluar la docencia se convierte en el medio para valorar las actividades que realiza el profesor en el proceso E-A, cuyos resultados se incorporan a un programa de formación profesional.

Existen diversas estrategias para realizar la evaluación de los actores y procesos educativos; seleccionar la estrategia de evaluación que se empleará estará en función de los propósitos que se pretendan alcanzar; por lo que en la planeación de este proceso es importante determinar qué se evaluará (estudiantes, materiales, programas, institución, docencia, investigación o actividades académicas); y, quienes serán los interesados en revisar o analizar resultados (directivos, administrativos, psicopedagogos, capacitadores, formadores o docentes).

El uso de pruebas objetivas para la evaluación de los estudiantes se generalizó con la creación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), organismo encargado de diseñar y aplicar instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias (Luna y Rueda, 2001). Por su parte, la evaluación institucional se realiza a través de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA). La acreditación de los programas educativos se lleva a cabo mediante el Programa de Fortalecimiento institucional (PIFI), mediante los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, y de los organismos integrados en el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (De la Garza, 2004).

1.4 Métodos cuantitativos y cualitativos de investigación en evaluación educativa

En relación con los métodos de investigación en evaluación educativa, se hace la distinción entre los enfoques *cuantitativos* y *cualitativos* como formas de aproximarse a la realidad.

El *método cuantitativo* surgió de la corriente “positivista” para explicar o predecir fenómenos; los investigadores que trabajan bajo este enfoque, utilizan un razonamiento hipotético-deductivo, y conciben a la teoría como una construcción *a priori*, que demuestran estableciendo una hipótesis de comportamiento de los datos, definiendo conceptos operacionalmente, midiendo variables, y recolectando datos que analizan estadísticamente. Los defensores de esta corriente señalan que sólo a través del método científico y las mediciones numéricas, se obtienen resultados “objetivos” (Glazman, 2001).

Por otro lado, el *enfoque cualitativo* se generó dentro de una perspectiva “subjetivista” que se dirige a la comprensión e interpretación de los fenómenos, su interés principal es generar teorías más que comprobarlas. El tipo de razonamiento que se plantea es empírico-deductivo, en el que los investigadores inician recopilando datos y a partir de su análisis construyen categorías y proposiciones teóricas. La investigación de este tipo se caracteriza por ser *inductiva*, es decir, inicia con la recopilación de datos de manera empírica; también es *generativa*, pues plantea proposiciones con base a los datos recolectados; y, es *constructiva*, pues las unidades de análisis se construyen en el transcurso de la observación y descripción.

Para facilitar la comprensión de los estudios cualitativos, el investigador adopta una postura explícita y detallada del fenómeno de análisis para comprenderlo a profundidad, sin importar el número de situaciones, participantes o documentos que se van a estudiar. Además, los datos se registran según la perspectiva de los actores, a diferencia de la evaluación cuantitativa cuyas observaciones sólo se traducen a números, pues se cree que de esta manera los resultados serán objetivos; sin embargo, los defensores del método cualitativo consideran que el uso de números no garantiza la objetividad y que ambos

enfoques están influidos por la afectividad o los intereses, es decir ambas son, en cierta medida, subjetivas (García-Cabrero, et al., 2004; Glazman, 2001).

Glazman (2001) señala que los métodos cuantitativos son los que más se utilizan en las instituciones educativas, y se han asociado a cuestiones de índole administrativa que, como ya se mencionó, se relacionan más con el control que con planteamientos dirigidos a mejorar los procesos de enseñanza. Asimismo, destaca que el método cualitativo es más útil para evaluar a los actores en educación, pues permite captar su desempeño en el ámbito en el que se desarrollan, y se concibe a la realidad de manera dinámica considerando la participación de los sujetos.

Las fortalezas de los estudios cualitativos se relacionan con la flexibilidad de su uso en función de los contextos, procesos, personas y objetos de estudio; y tienen la posibilidad de que se investiguen los fenómenos a profundidad y detalle, debido a estas características, se pueden generar teorías que de otra manera no se observan. Entre sus principales limitaciones, se encuentran la generalización de los resultados y la replicabilidad de los análisis.

El presente trabajo se circunscribe dentro de las actividades de *evaluación de la docencia*, entendida como un proceso que realizan los profesores para estar en permanente reflexión sobre su labor, incluso durante y después de las sesiones didácticas. Es decir, se concibe que la evaluación se dirige más a comprender la práctica docente, que a emitir juicios de valor sobre ella. De esta manera se puede generar el análisis, comprensión, valoración e interpretación del desempeño del profesorado para diferentes fines, como se analizará en el siguiente capítulo.

CAPITULO 2.

LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*“...la educación es algo más que el logro de un estándar prefijado...
la formación es un proceso personal y un logro único”*
(Klenoswki, 2005)

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) define a la Educación Superior (ES) como aquella que se imparte después del bachillerato o sus equivalentes; entre las funciones que realizan estas instituciones está el impulsar la formación de recursos humanos en los campos de la ciencia, la tecnología y las humanidades; son las encargadas principales de promover el desarrollo científico y tecnológico y de realizar acciones que dirijan la formación integral de los estudiantes. Para el 2006, el sistema de educación superior estaba conformado por 2 mil 197 IES, incluyendo universidades públicas y privadas, institutos tecnológicos, politécnicos, normales y centros de investigación; con una matrícula de más de dos millones y medio de estudiantes y más de 250 mil académicos (ANUIES, 2006).

Una de las IES más importantes es la Universidad Nacional Autónoma de México, la cual estipula en la Ley Orgánica², que entre sus principales tareas se encuentran las funciones de la docencia, investigación y promoción de la cultura, con el objetivo de favorecer la formación de profesionales, docentes, investigadores y técnicos; competentes, informados y con alto sentido y conciencia social, que satisfagan las necesidades e inquietudes sociales del país, y generen y promuevan el conocimiento científico y tecnológico nacional. Asimismo, se reconoce la importancia del buen ejercicio de la función docente para el logro de estos objetivos (Cano y Revuelta, 1999).

En México, a partir de la década de los noventa se destaca la necesidad de mejorar la calidad de la ES, lo que ha dado origen a políticas educativas promovidas por la Secretaría

² UNAM, 2003

de Educación y la ANUIES, las cuales retoman la evaluación como un recurso para guiar las acciones institucionales, la de los programas y particularmente la de los individuos. Sin embargo, aun predomina una intencionalidad de control y una reorientación de acciones institucionales para acceder a recursos económicos adicionales; situación que ha dificultado que se fomente una cultura de evaluación formativa en las instituciones (Díaz- Barriga, 2001; Elizalde y Reyes, 2008; Luna y Torquemada, 2008; Rueda y Elizalde, 2008)

En la ES todos los actores involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje son objetos de evaluación, pero la mirada se ha dirigido principalmente a la docencia al ser concebida como uno de los pilares básicos sobre los que se sustenta la calidad educativa; además de ser una pieza clave del proceso E-A, pues la mayoría de los elementos del proceso educativo dependen de la habilidad del personal docente, entre otras: de la elaboración de planes y programas de estudio, la aplicación de métodos de enseñanza, el uso adecuado de materiales didácticos, el aprovechamiento de la infraestructura académica y la calidad de la enseñanza (Rueda, 2008; Sánchez-Sosa, 1991; Tejada, 2002) .

García-Cabrero et al. (2004), señalan que la *evaluación docente* puede ser el mecanismo idóneo para brindar retroalimentación, propiciar la reflexión y mejorar la actividad docente mediante procesos de formación. Sin embargo, Fuentes y Herrero (1999) reiteran que la mayoría de los profesores consideran que son evaluados para ejercer mayor control sobre ellos, y que este procedimiento dista mucho de ser un medio para que los procesos de enseñanza sean más eficientes; estos autores señalan que regularmente la evaluación del profesorado responde a tres propósitos principales: como medio para controlar el rendimiento de los profesores, el movimiento de las plazas, o para modificar el rendimiento de un sistema.

2.1 La docencia universitaria

La docencia es una actividad compleja condicionada por distintos elementos, como: la filosofía de la institución, el nivel educativo, la formación docente, los alumnos; se define de acuerdo a la época y por el contexto sociohistórico, ya que está determinada por condicionantes políticos, económicos, sociales, epistemológicos y filosóficos que estructuran la sociedad. Es un proceso indeterminado debido a que, aunque se definan las tareas, no todo se puede planificar antes de la actuación; también se le considera como multidimensional e involucra diversos actores. Además, tiene un factor de simultaneidad por que en la clase intervienen diferentes aspectos, lo que la hace una tarea impredecible. La función docente es una ocupación polivalente que contempla valores y principios morales además de habilidades didácticas y conceptuales. Esto significa que la profesión docente es una práctica que se da en momentos y condiciones determinadas y se caracteriza por tener una diversidad de factores que le dan significado (Coll y Solé, 2001; García-Cabrero et al., 2004; Loredó y Rigo, 2001).

Rueda (2009) reitera que la *docencia* es una profesión compleja y polémica, este último adjetivo lo adquiere por la dificultad para definir cuáles son sus funciones y roles en los contextos educativos, cuáles son las metodologías de enseñanza convenientes para cada disciplina y para cada situación de aprendizaje. Por su parte, Arbeláez (2005) señala que la docencia, por definición, tiene intenciones formativas, al ser un proceso de perfeccionamiento integral, dirigido a orientar al estudiante en su inserción activa en la sociedad.

Por otra parte para Carlos, (2009), *enseñar* es señalar lo que el otro desconoce mediante acciones fundamentadas en teorías psicopedagógicas, que implica transmitir conocimientos, adiestrar habilidades, y es un mecanismo para promover el crecimiento y desarrollo profesional y personal del alumno.

Saroyan et al. (2004), hacen hincapié en que en la práctica docente se ponen en juego los aspectos observables y no observables del acontecer docente; y retoma la *Metáfora del*

Iceberg, planteada por McAlpine y Harris (1999) en la que se plantea que lo que es visible en la actuación docente en el aula (acciones, comportamientos, interacción con los estudiantes), es como la punta del iceberg visible sobre la superficie del agua; y los aspectos no observables de la docencia (percepciones, reflexiones, procesos cognitivos y afectivos) involucrados durante la dinámica de la actividad docente, son como la otra parte del iceberg que está por debajo del agua y no es visible a simple vista.

En suma, de acuerdo con el Marco Institucional de la Docencia de la UNAM (2003) las actividades docentes comprenden las labores de enseñanza y aprendizaje continuos. Se entiende a la función docente como un proceso complejo y dinámico, que contempla la planeación, la programación, la ejecución y la evaluación de lo enseñado y lo aprendido. Se considera que los diferentes actores involucrados en este proceso están condicionados por diversos factores, entre ellos: las características de profesores y estudiantes; la naturaleza del aprendizaje, la sociedad; y, los métodos, técnicas, procedimientos y recursos de apoyo.

2.1.1 Concepciones de buena docencia

Una de las dificultades para realizar la evaluación del profesorado ha sido definir las características de un buen docente respecto de su actividad cotidiana dentro del aula, puesto que una buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar sino a muchas. Es decir no existen “recetas” universales para definir lo que debe hacer un buen docente, sin embargo pueden definirse determinados comportamientos, acciones o competencias que ayudan, más que otros, a conseguir los objetivos propuestos. Feldman (1990, citado en García-Cabrero, et. al., 2004.) señala que se requiere de un constructo que contemple todos los factores y variables que intervienen en la práctica docente; destaca el carácter multidimensional de la enseñanza y la necesidad de definir, a nivel institucional, las dimensiones a evaluar en función del profesor ideal.

En un estudio realizado por Luna y Rueda (2001), se encontró que los estudiantes consideran que los docentes deben poseer tres aspectos fundamentales para tener un

desempeño eficaz y ser considerados como buenos profesores: que dominen los conocimientos de la materia, preparen la clase con materiales de apoyo, e inspiren confianza para la interacción con los alumnos.

Al realizar una investigación en la Facultad de Psicología de la UNAM, para determinar las características que tienen los profesores considerados como buenos por los estudiantes, Carlos (2009) destacó que la relación profesor-alumnos era un factor muy importante; y que el principal factor formativo para los docentes era la retroalimentación que recibían de los estudiantes acerca de su desempeño, pues les permitía el desarrollo de habilidades al estar en una constante autoevaluación y reflexión. Así, este autor concluye que un buen profesor debe estar abierto a las críticas y comentarios de los alumnos para realizar cambios en su enseñanza, y que su labor se determina en cierta medida, por aspectos socio-afectivos, elemento que se debe incluir en los programas de formación docente.

Por su parte, Contreras (2007) identificó dos aspectos esenciales de los buenos docentes; por un lado, el dominio de la materia que se imparte y, por otro, saber enseñar mediante el uso adecuado de métodos didácticos y técnicas. Para otros autores como Hativa (2000), un profesor eficaz logra que los estudiantes desarrollen aprendizajes profundos y significativos, y señala como dimensiones fundamentales: la claridad, organización, estimulación del interés, su capacidad para involucrar a los estudiantes, y la creación de un clima adecuado para el aprendizaje en la clase.

Tejedor (2003), manifiesta que el buen desempeño docente se relaciona con el rendimiento de los estudiantes, en conductas como:

- ✓ Presentación de los objetivos de la asignatura.
- ✓ Planificación de objetivos y actividades con los estudiantes, favoreciendo la expresión de sus intereses, necesidades y experiencias.
- ✓ Considerar qué capacidades cognitivas se pretenden desarrollar en los alumnos (memorización, comprensión, aplicación de los conocimientos a situaciones nuevas, análisis, síntesis).

- ✓ La motivación de los alumnos mostrándose accesible y cercano a ellos, orientarlos y asesorarlos, adaptarse a su nivel de conocimiento, ser objetivo en la exposición de un tema, ser tolerante ante los diferentes puntos de vista, relacionar los temas con situaciones significativas para los alumnos, y exponer con entusiasmo.
- ✓ Grado de interacción profesor-alumno estimulando la expresión libre de sus ideas.
- ✓ Flexibilidad, es decir, el profesor se adapta a las circunstancias.
- ✓ Realizar actividades en función de los objetivos planteados; desarrollando trabajos individuales, en pequeños grupos, discusiones grupales, o exposición del profesor.
- ✓ Relacionar la enseñanza con la realidad cotidiana.
- ✓ En la evaluación, revisar junto con los alumnos todos los elementos implicados en el proceso educativo (objetivos, contenidos, actividades, recursos), de tal modo que la evaluación se identifique con asignar calificaciones y con el perfeccionamiento del estudiante.

Chickering y Gamson (1991, citados en Saroyan et al, 2004) destacan que los profesores efectivos tienen las siguientes características:

- a) Fomentan el contacto y la cooperación entre los estudiantes y el profesor,
- b) promueven el aprendizaje significativo,
- c) brindan retroalimentación a los estudiantes,
- d) enfatizan el tiempo para realizar una tarea,
- e) comunican altas expectativas; y,
- f) respetan la diversidad.

La conceptualización de buen docente también estará en función del enfoque dentro del cual se defina. Saroyan et al. (2004) hacen énfasis en los enfoques conductual y cognitivo, cada uno de los cuales destaca diferentes aspectos de la enseñanza. Desde la perspectiva conductual, la docencia eficaz se define en términos de conductas manifiestas o acciones visibles que conducen a un aprendizaje efectivo medido por el logro de los estudiantes en

alguna prueba. Lo más importante en esta perspectiva es la acción docente, por lo que acciones como el uso expresivo de gestos, el movimiento durante la instrucción, el contacto visual, el humor, la organización y claridad de las presentaciones, y el uso de esquemas, diagramas o diferentes ejemplos, pueden conducir a que los estudiantes integren mejor el nuevo conocimiento y su rendimiento sea eficaz.

Por otro lado, la perspectiva cognitiva planteada por Saroyan et al. (2004), se centra en los procesos psicológicos que se involucran durante la enseñanza y el aprendizaje; los seguidores de esta corriente, principalmente examinan qué es lo que se necesita para que los estudiantes procesen información a diferentes niveles, como razonamiento, resolución de problemas y pensamiento analítico. En ese sentido, la eficacia docente se refiere a los procesos implicados en la transformación del contenido para que los estudiantes le den significado, es decir, los profesores necesitan sintetizar el conocimiento complejo en esquemas, para determinar las relaciones entre las clases y el currículo general, vincular los objetivos de enseñanza con la práctica, entre otros.

La evaluación docente estará en función del modelo en el que se definan las características de buen docente; si se adopta el modelo de competencias habrá que definir las mismas y desarrollar estrategias para determinar si el profesor cumple con el perfil de competencias establecido.

2.1.2 Calidad de la enseñanza

Entre los problemas más relevantes en educación superior están los relacionados con su calidad y eficiencia, los cuales se encuentran vinculados con el cuerpo académico y con los escasos recursos destinados a la formación docente. Uno de los principales retos que se ha planteado la ES, es elevar su calidad a través de la promoción de programas para la formación de recursos académicos, equipamiento y proyectos de investigación sobre la docencia; esto se ha reforzado con la creación de programas que inducen a las instituciones a la superación académica del profesorado, a la actualización de contenidos, al uso intensivo

de la tecnología y a la adopción de enfoques educativos centrados en el aprendizaje (Osorio, 2008; Rodríguez y Casanova, 2005; Rueda, 2008).

El tema de la calidad educativa ha captado mayor atención en los procesos educativos, ubicándola como prioridad en la agenda educativa. Arbeláez (2005) señala que la calidad de la enseñanza está constituida por una serie de rasgos que propician contextos estimulantes, el progreso intelectual, social, moral y emocional de los estudiantes, que se establecen de acuerdo con la época, la sociedad y la institución. Es decir, la calidad se refiere a la transformación y cambio hacia la mejora, pues las expectativas que se generan sobre la educación en el nivel superior, aluden al hecho de que se forman ciudadanos para el desarrollo de la ciencia y con ello se logra una mejor calidad de vida de la sociedad. Este autor destaca que la calidad en la educación universitaria implica:

- Satisfacción en la relación docente-estudiante.
- Dirigir acciones con intenciones formativas.
- Lograr que la enseñanza forme de manera integral a los estudiantes.
- Promover la capacidad crítica y creativa de estudiantes y profesores.
- Involucrar a los actores de la educación en el compromiso de una búsqueda continua de excelencia.
- Enriquecer permanentemente el proceso de aprendizaje tanto en alumnos como en el profesor.

Ya se ha mencionado que la función principal de la universidad es la docencia, por lo que para lograr una educación de calidad, es necesario que las instituciones estén en permanente reflexión sobre la función docente como factor esencial en la determinación de su calidad. Para lograrlo, se requiere dirigir un proceso de evaluación actualizado y sistemático, que permita reflexionar y actuar sobre la labor educativa (Contreras, 2007; Gimeno, 2000; Murillo, 2007).

Para que los proyectos a favor de elevar la calidad tengan éxito, deben atender los aspectos políticos, sociales, económicos, laborales y culturales en los que se encuentra la

institución y, por ende la labor docente. De esta forma, evaluar esta función es un proceso fundamental para observar y analizar las condiciones del proceso educativo, así como constatar su calidad (Fernández, 2001).

2.2 Evaluación de la práctica docente

Una de las premisas que motivan el interés por evaluar la docencia en la educación superior es que para lograr transformaciones duraderas a favor de su calidad se necesita la participación de los actores directamente implicados en el proceso E-A. En este sentido Arbesú (2004) reconoce que la evaluación es un proceso de reflexión-comprensión de la enseñanza en el que deben participar los docentes, quienes finalmente tomarán decisiones para cambiar y/o mejorar.

En relación con la delimitación de las finalidades que orientan la evaluación docente y las actividades a evaluar de los académicos, se señala la necesidad de diferenciar dos aspectos, el primero se refiere a las actividades relacionadas con la investigación, tutorías, acciones de servicio en las que participa el personal académico; y el segundo, a las formas en las que se realizan las diversas modalidades del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, la *práctica docente*³.

Al plantear una propuesta de evaluación es importante contemplar: el contexto de las IES: las políticas generales, los programas especiales, las determinantes de la práctica docente, las condiciones institucionales, entre otros. Así mismo, es importante delimitar el propósito central por el que se realiza la evaluación docente, además de cuidar los aspectos técnicos de los instrumentos utilizados; y tener claridad en las medidas que se tomarán en cuenta después de la evaluación, como la vinculación de los resultados con programas de actualización y formación, así como su revisión y perfeccionamiento continuo. Sumado a esto, se deben considerar las características particulares de los docentes tales como la experiencia, ya que un profesor novato y un experto no deben ser evaluados de la misma

³ Para una comprensión más clara de este concepto, véase el capítulo cuatro.

manera, debido a las diferencias en el rendimiento en aspectos como: planeación, instrucción, percepción y reflexión entre ellos (García-Cabrero, Loredó, Carranza, et al. 2008; García-Garduño, 2008; Poissant, 2004).

En el mismo sentido, García-Garduño (2008) reconoce la importancia de promover una cultura de evaluación en la que los aspectos políticos, los procesos administrativos y el uso de los resultados dirigidos a la mejora de la práctica docente, sean tomados en cuenta de manera separada. Poissant (2004) señala que lo ideal es emplear indicadores generales para la toma de decisiones administrativas, y criterios específicos para fines formativos. Esta autora reconoce la importancia de realizar evaluaciones cualitativas y cuantitativas, las primeras para el diseño de cursos de formación, y las segundas para el reconocimiento o promoción docente.

En relación con la búsqueda de la calidad, Fuentes y Herrero (1999), proponen que la evaluación se realice de manera constante y permanente, promoviendo la retroalimentación, pues considera que realizarla únicamente al final de un proceso educativo o de la implementación de un programa, sólo da una respuesta de control. De esta manera, este autor señala que el proceso de evaluación debe cumplir con cuatro condiciones principales:

- Debe ser de utilidad y proporcionar informes claros y oportunos sobre lo que se está evaluando.
- Se deben emplear procedimientos viables.
- Tiene una implicación ética, que comprende la honestidad de los resultados.
- Debe ser exacta, es decir, describir con claridad el objeto evaluado en su evolución y en su contexto.

Para Valdés (2000) la evaluación docente se puede guiar por cuatro modelos: (a) *modelo centrado en el perfil del maestro*, en la cual se evalúa el desempeño de un docente de acuerdo con su grado de concordancia con los rasgos y características según un perfil

previamente determinado; (b) *modelo centrado en los resultados obtenidos*, que evalúa el desempeño docente mediante la comprobación de los aprendizajes o resultados alcanzados por sus alumnos; (c) *modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula*, el cual propone que la evaluación se realice identificando aquellos comportamientos del profesor que se consideran relacionados con los logros de los alumnos y, (d) *modelo de la práctica reflexiva*, que implica una reflexión supervisada sobre la acción del docente. Como se revisará más adelante, la propuesta de autoevaluación docente planteada en este trabajo está guiada por el *modelo de la práctica reflexiva*.

Como ya se analizó anteriormente, la evaluación de la docencia en educación superior se torna compleja, puesto que este procedimiento tiene diversos propósitos dadas las diferentes funciones que se le atribuyen (Loredo y Rigo, 2001). Otra dificultad para evaluar la docencia universitaria, es que las IES preparan a los profesores para realizar funciones de investigación, dejando de lado la formación para la función docente, esto se debe principalmente a la creencia de que la enseñanza es un arte “innato”, y que para ser un buen profesor se requiere del perfecto dominio de la disciplina. Fernández y Luna (2004) señalan cuatro principales factores que dificultan la evaluación de la docencia: 1) la evaluación se realiza para propósitos diferentes, 2) la dificultad de definir a un *buen profesor*, 3) la heterogeneidad de contextos en los que se lleva a cabo la práctica docente; y, 4) tiene más importancia la investigación.

Por su parte Mateo (2000), señala las siguientes dificultades al realizar el proceso de evaluación:

- a) Conceptuales, es decir, la dificultad de definir los criterios de calidad del desempeño docente;
- b) respecto a las metodologías, por las limitaciones de los instrumentos de obtención de información, con las cuales están insatisfechos los docentes;
- c) gestión, la dificultad principal de la evaluación está vinculada con la forma en que se inserta en el sistema educativo y en las políticas de mejora de su calidad;
- d) aspecto cultural de la evaluación, es necesario generar una cultura de evaluación a favor de la mejora; y,

- f) la ética que implica el estilo de vida de los evaluados y cómo asumen las acciones derivadas de la evaluación.

2.2.1 Funciones de la evaluación formativa de la docencia

La evaluación docente con fines formativos, pretende que el proceso de valoración sea racional y pertinente para que el profesor reciba datos acerca de su desempeño y reflexione sobre su práctica en el aula. Se interesa en su progreso, por lo que permite que se tomen decisiones y se construyan estrategias que le ayuden a mejorar sus técnicas, metodologías y estilos que deriven en que los estudiantes adquieran conocimiento significativo. Este enfoque se asocia con la capacitación y desarrollo del profesor, por lo que uno de sus términos clave es la *retroalimentación*, por lo que se interpreta la información obtenida para identificar sus puntos débiles y vías de desarrollo (Cisneros-Cohernour, 2007; García-Cabrero et al., 2004).

La intención de la evaluación formativa es brindar información a los profesores para consolidar, cambiar o ajustar su práctica. Para el logro de este propósito, lo deseable es que se realice en estrecha colaboración entre el evaluado y el evaluador; el primero, debe admitir que su actividad se podría ajustar o mejorar, tener disposición y participar activamente en la evaluación. El evaluador, por su parte, debe mostrar interés en ayudar al profesor, obtener información y datos para proporcionar retroalimentación sin emitir juicios, y dar apoyo para fomentar el desarrollo profesional estableciendo un ambiente de confianza. La mayoría de las veces es difícil lograr estas condiciones entre el evaluado y el evaluador, por lo que un medio idóneo para realizar una evaluación formativa, lo podrían constituir espacios de diálogo entre docentes en el que se trabaje con técnicas de autoevaluación y observación entre colegas, para promover la reflexión y toma de conciencia de la práctica docente (Loredo y Rigo, 2001; Barber, 1997).

Las funciones que debería cumplir la evaluación del desempeño docente con miras a la formación, de acuerdo con Valdés (2000) son las siguientes:

- ⇒ *Función de diagnóstico:* debe sintetizar el desempeño señalando los aciertos, de tal modo que sea una guía que derive en acciones de capacitación y superación.
- ⇒ *Función instructiva:* la evaluación debe proponer una síntesis de los indicadores del desempeño docente. Para que los docentes se instruyan y aprendan de ellos e incorporen nuevas experiencias de aprendizaje laboral.
- ⇒ *Función desarrolladora:* es el resultado del proceso evaluativo, el docente se torna capaz de autoevaluar permanentemente su desempeño; aprende de sus errores y se conduce de manera consciente; identifica las habilidades que necesita desarrollar y se crea una necesidad de perfeccionamiento.

2.2.2 Evaluación-Formación docente

Arbesú y Figueroa (2001) reconocen a la evaluación como parte fundamental en la formación, por lo que ambos conceptos -evaluación y formación- no se pueden separar. Es importante señalar la relación que existe entre ellos con el objetivo de mostrar su estrecha relación y entenderlos como procesos que, bien articulados, fomentan la eficacia del desempeño docente.

Enfoques teóricos actuales, como el constructivismo, en el que se plantea que el conocimiento es una construcción o reconstrucción del aprendiz en la interacción con el mundo, han orientado sus actividades a detectar y transformar las prácticas y problemáticas desarrolladas en el aula, entendiendo que la relación evaluación-formación tiene un sentido de comprensión y mejora de la enseñanza (Díaz-Barriga y Rigo, 2008).

En relación con la formación a partir de la evaluación, Salas (2007) destaca que una de las funciones principales de este proceso es la de constituir un factor determinante en el desarrollo, formación y actualización del profesor, a quien le permitirá elevar la calidad de los servicios educativos.

En un análisis documental realizado por Díaz Barriga y Rigo (2008) sobre lo que se entiende como *formación docente*, se encontró que diversos autores conciben este proceso como parte del desarrollo integral del profesorado y de las competencias psicopedagógicas, o bien, como un proceso de reflexión y autoevaluación. De esta manera se afirma que la formación docente es un proceso sistemático cuyo objetivo es propiciar la adquisición crítica y reflexiva de los conocimientos, destrezas y disposiciones dirigidas a desarrollar la competencia psicopedagógica del profesor.

Por su parte, De Lella (1999) conceptualiza a la *formación docente* como “el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de su función” (p. 2), también señala que la *formación continua* se realiza a lo largo de la práctica docente y se toma como eje formativo. En esta misma línea de ideas, se establece que la evaluación debe ser parte de un sistema amplio de desarrollo profesional; se enfatiza que la autoevaluación formativa del profesor se lleva a cabo a partir de la reflexión sobre su práctica, lo que le permitirá comprender y, posteriormente, si así se requiere, proponer acciones para mejorar su actuación. Para ello, los instrumentos o métodos de evaluación deben propiciar la formación a través de la retroalimentación, y apoyar en la planificación y la acción profesional (Díaz-Barriga y Rigo, 2008).

En relación con la formación, Schön (1992) plantea que el profesor debe ser un *profesional reflexivo* que actúe de manera activa, sea persistente y cuidadoso con las creencias y prácticas que desempeñe, además debe contar con una gran apertura intelectual y un alto sentido de responsabilidad; actualmente es frecuente que los procesos de formación y perfeccionamiento docente sean dirigidos por este planteamiento.

Para cubrir con los propósitos formativos de la evaluación, en diversas instituciones se realizan talleres y seminarios en los que se fomenta la reflexión crítica de los profesores acerca de su práctica en el aula y, basándose en la reflexión de su problematización, plantean cambios en el actuar docente, haciendo énfasis en el profesor como *mediador* del conocimiento y los alumnos. Es decir, se considera que es el docente el que media los procesos de construcción de conocimiento en sus alumnos, por lo que se aconseja que se debe formar continuamente a los profesores en habilidades psicopedagógicas (Díaz-Barriga y Rigo, 2008).

Al respecto, Tejedor (2003) señala que el proceso de evaluación del profesorado se debe orientar fundamentalmente a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza, con el objetivo de contribuir a su mejora. Por su parte Cano y Revuelta, (1999) determinan que la formación permanente del profesorado puede ser un indicador de rendimiento al constituir un factor elemental de su profesionalización. También señalan los dos ámbitos de la formación permanente del profesor universitario: el del aspecto teórico de la materia en la que se imparte clase; y, el que está relacionado con la formación psico-pedagógica.

A continuación se presentan una serie de principios sugeridos por Smitter, (2008) para realizar el proceso de evaluación-formación docente:

1. *Espíritu democrático*: dando apertura a las diferentes corrientes de pensamiento.
2. *Sentido de pertenencia*: que los profesores se identifiquen y comprometan con su labor en su contexto.
3. *Espíritu crítico*: la disposición de los docentes a la permanente reflexión y análisis, para la autorregulación y el crecimiento personal y profesional.
4. *Innovación*: capacidad de los profesores para cambiar y buscar soluciones a problemas educativos y comunitarios.
5. *Ética*: implica que el comportamiento del docente sea guiado por principios de honestidad, integridad, responsabilidad y justicia.
6. *Comunicación*: es un diálogo constante y asertivo entre docentes o con la administración, sobre proyectos y acciones educativas.

7. *Motivación*: es la estimulación para investigar y reflexionar sobre la actuación individual y reorientar acciones.
8. *Autorregulación*: hacer propios los procedimientos y estrategias para equilibrar y controlar el desempeño.
9. *Mejoramiento*: que las acciones de investigación, de análisis crítico y reflexión deriven en acciones para mejorar la práctica educativa.

Como se puede ver, los vínculos entre evaluación y formación son esencialmente dos: la evaluación como formación y la evaluación para la formación; la primera implica desarrollar procesos de evaluación como punto de partida para diseñar elementos de formación. La segunda, se refiere a la puesta en marcha de los procesos evaluativos para mejorar la formación.

Particularmente, la evaluación de la docencia en las universidades, tiende a ser de índole sumativo más que formativo, y regularmente se le asocia con el juicio acerca del desempeño más que con la mejora de la docencia (Rueda, 2008 y Saroyan, 2001). Esta situación ha contribuido al desarrollo de métodos de evaluación con técnicas y fuentes de información muy limitadas como los cuestionarios de opinión aplicados a alumnos. Sin embargo, se considera que el desempeño docente se puede mejorar mediante el desarrollo de estrategias formativas para valorar, detectar problemas y aciertos, y aplicar medidas correctivas que impliquen formación y promuevan la reflexión (Glazman, 2001). Scriven (1996) señala que ambas funciones de la evaluación (sumativa y formativa) son importantes, puesto que ambas cumplen con funciones de la evaluación diferentes.

CAPÍTULO 3. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DOCENTE

En un estudio realizado por Rueda (2010), se encontró que la estrategia utilizada con mayor frecuencia para la evaluación del desempeño docente en las IES es el cuestionario aplicado a estudiantes, seguido del cuestionario contestado por el jefe, y en un tercer lugar se encuentra el cuestionario contestado por el propio docente.

En pocas de las IES nacionales las estrategias que se emplean para realizar la evaluación docente se han sometido a procesos de validación (Rueda, 2010), para minimizar los efectos de esta situación en las evaluaciones de los profesores, se ha recomendado el empleo de diversas fuentes de información para valorar las actividades de enseñanza, haciendo hincapié en que ninguna estrategia es mejor que otra, pero si deberían informar a los profesores sobre las necesidades de su desempeño.

En este capítulo se describen tres estrategias utilizadas para evaluar la docencia en la educación superior. Se inicia con la descripción de los cuestionarios de opinión de los alumnos, estrategia empleada en la mayoría de las IES; posteriormente se presentan estrategias empleadas con menor frecuencia: evaluación por pares, autoevaluación y elaboración de portafolios. Estas últimas surgen de la necesidad de contar con metodologías complementarias de evaluación formativa que involucren al profesor, cabe señalar que su implementación es aún incipiente en el contexto de los nuevos enfoques de enseñanza.

3.1 Cuestionario de opinión de los estudiantes

El interés en evaluar la docencia con fines administrativos se refleja en el diseño de sistemas tradicionales de evaluación, que incluyen el uso de cuestionarios para recabar la opinión de los estudiantes acerca de la enseñanza de sus profesores (García-Cabrero, et al., 2004). Esta estrategia se empezó a generalizar con la implementación de las políticas educativas, a partir de la década de los noventa para premiar o castigar a los “buenos

docentes”, por medio de una compensación a su salario (Luna y Rueda, 2001). El uso de esta estrategia se basa en la premisa de que los estudiantes son las mejores fuentes de información del proceso E-A, al ser los destinatarios principales que conviven la mayor parte del tiempo con el profesor, y que además cuentan con experiencia de escolarización que les permite opinar sobre algunos aspectos de la enseñanza del profesor, como: preparación y organización de un curso, asistencia, puntualidad, estrategias pedagógicas, estimulación del interés por la materia, manejo de grupo, comportamiento ético, carga de trabajo, percepción de la instrucción por parte del alumno, entre otras. Por tal situación algunos autores opinan que es un elemento esencial en la evaluación docente (Arbesú, 2004; Loredó y Rigo, 2001; Cisneros-Cohernour, 2007).

En el diseño de los cuestionarios de opinión dirigidos a los alumnos se consideran las características genéricas de la enseñanza y pocas ocasiones se toma en cuenta el contexto, el curso, la disciplina e incluso la institución en la que se aplica; esta estrategia se interesa en el conocimiento de las condiciones formales de la actividad docente, no considera todos los factores que determinan al objeto de evaluación y, difícilmente permite observar el impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Sumado a esto, muchos de estos instrumentos solicitan a los alumnos que evalúen características de la enseñanza para los que no son la mejor fuente de información, como emitir juicios acerca de los contenidos de un curso, la pertinencia de los objetivos, la viabilidad de las lecturas, la adecuación de las formas de evaluación, entre otros elementos que están estrechamente vinculados con la calidad educativa (Fuentes y Herrero, 1999; Luna y Rueda, 2001; Rueda, 2010).

Una de las ventajas de emplear esta estrategia, es que permite que el evaluador le brinde retroalimentación al profesor sobre el trabajo que realiza dentro del aula, su confiabilidad aumenta si existe consistencia de los juicios de los alumnos a través del tiempo y entre grupos respecto a un mismo profesor. Con ello se obtienen resultados sobre el desempeño a corto plazo, y se pueden hacer comparaciones a través del tiempo, así como entre profesores.

Esta estrategia puede resultar útil para evaluar ciertas características de la enseñanza y cubrir algunos de los propósitos de la evaluación como los de índole administrativa; sin embargo, el uso exclusivo de esta estrategia para medir el desempeño del profesor en todas sus facetas resulta muy limitado.

Por otro lado, Luna y Torquemada, (2008) señalan que la mayoría de los cuestionarios carecen de rigor metodológico y se alejan del propósito relacionado con la retroalimentación y la eficacia; e inclusive, los estudiantes consideran que estos cuestionarios no tienen una función importante, pues regularmente no se presentan cambios en los maestros evaluados desfavorablemente, situación que ha generado controversia en cuanto a la eficacia de su empleo.

Se ha encontrado que los resultados de la aplicación de esta estrategia no son del todo confiables, pues estos varían según las calificaciones que el estudiante haya obtenido; es decir, los grupos en los que los alumnos obtienen mejores notas, el profesor es mejor evaluado. Aun más, los estudiantes asignan puntajes diferentes en la evaluación docente si se realiza antes o después de saber su calificación. De igual manera, los profesores reciben mejores puntajes si la carga de trabajo durante el curso fue ligera (García-Garduño, 2008).

Con todo y estos inconvenientes, no se ha pensado en la erradicación de esta estrategia, pues su empleo continúa en la preferencia de los directivos y de los propios profesores, fundamentando que los estudiantes tienen el derecho y la obligación de retroalimentar al docente proporcionando datos a los evaluadores. Además, la aplicación masiva, hace que esta estrategia sea práctica y económica (Elizalde y Reyes, 2008; García-Garduño, 2008).

En el caso de la Facultad de Psicología de la UNAM, en la administración del 2009, se empleó esta estrategia como único medio de evaluación docente. El cuestionario consta de 19 reactivos agrupados en los siguientes factores:

- I. *Cumplimiento docente institucional.* En la que se incluyen aspectos referentes a la asistencia del profesor a sus clases, claridad de los propósitos de éstas y conocimientos teórico-prácticos de la materia por parte del profesor.
- II. *Relación clase-ejercicio profesional.* Se consideran aspectos revisados en las clases relacionados con el ejercicio profesional.
- III. *Procedimientos para evaluar el aprendizaje.* En esta categoría se evalúa si el profesor fomenta la crítica constructiva de los estudiantes y si analiza los contenidos del programa en general.

El sistema de evaluación docente funciona de la siguiente manera: los estudiantes acceden, de manera voluntaria, al Sistema de Evaluación Docente (SEVADOC) vía internet con su número de cuenta, le aparecen las materias a las que se inscribió en el semestre lectivo, se le informa que los datos que proporcione serán de carácter confidencial; y se le presentan cuestionamientos acerca del desempeño de cada uno de los profesores con los que curso las asignaturas. Posteriormente, se elabora un reporte estadístico que se le entrega al profesor de confidencialmente, en el que se incluye el número de estudiantes que lo evaluaron, y un gráfico de comparación de los resultados de los profesores que impartieron la misma materia en cada uno de los tres factores que evalúa el cuestionario, en una escala de 0- pésimo a 5- excelente. Cabe aclarar que a los profesores sólo se les entregan los resultados, sin recibir algún apoyo o retroalimentación pedagógica relacionada con este procedimiento.

Es importante señalar que la mayoría de los profesores y estudiantes de esta institución desconocen la utilidad de este procedimiento, y consideran que su aplicación cubre con rutinas administrativas poco relevantes.

3.2 Evaluación a través de pares

Este procedimiento implica el juicio de los profesores sobre el desempeño de sus compañeros. Se fundamenta en que ellos son expertos en la enseñanza y en la disciplina, lo cual les permite realizar una evaluación objetiva del grado de dominio del contenido del curso, la pertinencia del uso de los materiales de instrucción o los procedimientos de evaluación (Contreras, 2007).

Esta estrategia se puede realizar a través de diversos medios: listas de verificación del desempeño del profesor, observaciones directas de la clase, el uso de rúbricas o escalas gráficas, descriptivas y numéricas que aseguren la confiabilidad, o a través de entrevistas.

Con esta estrategia, se obtiene información que no puede ser proporcionada por los estudiantes, como la pertinencia del uso de los métodos didácticos en una determinada disciplina. Regularmente, los colegas conocen las implicaciones de las acciones que el docente pudiera realizar en un campo de conocimiento en particular, por lo que la evaluación de efectuada por los colegas suele ser válidas (Elizalde y Reyes, 2008).

Esta estrategia también presenta limitaciones, pues los profesores pueden tener impedimento al evaluar a sus compañeros, debido a que no son expertos en estrategias de enseñanza, y por ello les resultaría difícil juzgar metodologías didácticas para determinadas disciplinas.

3.3 Autoevaluación

La autoevaluación es un proceso integral en el que el agente evaluador y el sujeto evaluado son el mismo individuo, es decir, se emiten juicios para valorar el propio rendimiento y estrategias de enseñanza. Se basa en el supuesto de que el diálogo reflexivo consigo mismo, reconociendo y analizando sus fortalezas y limitaciones de su desempeño, le permitirá mejorar su rendimiento al hacer una toma de conciencia de los mismos y de lo que le falta

construir para consolidarlas, modificarlas o sustituirlas. Con este mecanismo se genera autonomía y se contribuye a la autorregulación de la labor docente a través de la percepción que tiene el profesor sobre su propia actividad, su postura en la disciplina que ejerce, las dificultades que encuentra en su labor y las metas que pretende alcanzar (Fuentes y Herrero, 1999; Klenowsky, 2007; Barber, 1997; Tirado, et al. 2007).

Con esta estrategia se puede obtener información difícilmente observable con los otros métodos, puesto que los docentes son los mejores jueces de su desempeño, al conocer su propia forma de impartir clase, por lo que, también tiene el potencial de ajustar el desempeño docente más eficaz y rápidamente. Hay un mayor nivel de participación y compromiso de los profesores; fomenta la autocrítica y el desarrollo personal, dando como resultado una formación continua (Airasian y Gullickson, 1998; Arbesú, 2004).

El empleo de las técnicas de autoevaluación se incorpora en el contexto de la evaluación formativa, surge de las necesidades de la búsqueda constante de la mejora a través de la autorreflexión y la capacidad de autocrítica. Al evaluar sistemáticamente su labor, los profesores aceptarán de mejor manera los juicios externos y asumirán un mayor compromiso con su profesión (Stenhouse, 1984).

En la autoevaluación, se trata de proponer estrategias para mejorar una actividad revisando, analizando y buscando si los objetivos planteados se cumplieron o no. De acuerdo con Arbesú (2004) esta estrategia se puede emplear en programas de formación docente que favorezcan el autoanálisis, la reflexión y evaluación de los profesores. En estos espacios se requiere que el profesor reflexione sobre su práctica, pues sólo así el profesor encaminará sus acciones a favor de la calidad de su enseñanza.

Aznar, Pujol, Sempere y Rizo (2008), señalan que con esta estrategia se consigue que los docentes adquieran más responsabilidad de su progreso. Estos autores implementaron una metodología de autoevaluación en estudiantes, encontrando que la mayoría de las notas asignadas por el propio alumno, coincidieron con las que asignó el profesor; con lo

que concluyen que esta estrategia tiene un uso positivo, y su uso sistemático permite tener un diagnóstico confiable sobre los aspectos que se tienen que reforzar.

La autoevaluación de los profesores permite: a) apoyar o rechazar los datos reunidos con el empleo de otras fuentes; b) considerar la diversidad existente en cuanto a su rendimiento; c) que los profesores aporten a su evaluación siendo ellos los mejores conocedores de su situación, por lo que son una fuente confiable. Es un mecanismo importante para el desarrollo personal, pues los profesores involucrados estarán motivados en cuanto a su mejora y crecimiento profesional (Fuentes y Herrero, 1999).

Para realizar una autoevaluación eficaz, Barber (1997) propone que los profesores identifiquen adecuadamente su desempeño actual, es decir, deben estar conscientes de cuál es su verdadero comportamiento. También deben identificar las áreas problemáticas y los aspectos fuertes, y darse la oportunidad de practicar nuevas estrategias.

De acuerdo con Smither (2008), para que la autoevaluación sea efectiva, es necesario tomar en cuenta que esta estrategia debe:

- Ser de utilidad, y producir beneficios a los implicados en el proceso educativo.
- Permitir el desarrollo de una posición crítica sobre lo que se hace, cómo se hace y lo que se pudiera hacer.
- Generar la autorregulación, en términos de control y equilibrio sobre lo que se hace.
- Contemplarse dentro de un enfoque formativo.
- Permitir intervenir para mejorar, consolidar o modificar la acción y los procesos.
- Ser ética, asumida con responsabilidad y honestidad.
- Aplicarse de forma sistemática y formal.
- Crear un ambiente propicio para llevarla a cabo.

Asimismo, este autor propone una serie de lineamientos para abordar la autoevaluación del docente:

- a) Sensibilización: generar el interés, motivación y deseos de participar, asumiéndose como una actividad que requiere de conciencia plena y ética profesional.
- b) Contextualización: tomar en cuenta al profesor como profesional participativo inmerso en una cultura organizacional.
- c) Desarrollo personal: en el que se considera al docente como persona.
- d) Orientación continua: se refiere a la observación permanente, reflexiva e individualizada con retroalimentación constante, descriptiva e interpretativa.
- e) Comprende el diagnóstico: debe reflejar lo que se hace en ese momento.
- f) Orientación formativa: buscar la constante mejora a través de una permanente retroalimentación y reflexión.
- g) Orientación integral: considera que todos los elementos presentes en la acción educativa interactúan en la dinámica institucional.
- h) Desarrollo docente: se debe articular con las actividades dirigidas a la actualización, perfeccionamiento y crecimiento académico del docente.

En este mismo sentido, Tobón (2006; citado en Smither, 2008) recomienda: a) generar espacios de confianza y aceptación para la libre expresión de los profesores, b) promover el hábito de comparar los logros obtenidos con los propuestos, c) facilitar que los involucrados se corrijan e introduzcan cambios, d) fomentar la actitud de autovaloración con responsabilidad y sinceridad; y, e) promover que se realicen escritos sobre las autoevaluaciones.

Solabarrieta (1996) distingue tres estrategias básicas de autoevaluación (autoevaluación individual, autoevaluación con feedback y autoevaluaciones interactivas); señala que la técnica que se emplee permitirá obtener información sobre:

- El yo abierto. Conocido por uno mismo y los demás.
- El yo oculto. Conocido por uno mismo pero no por los demás.

- El yo ciego. Conocido por los demás pero no por uno mismo.
- El yo no descubierto. Desconocido para uno mismo y para los demás.

De esta manera, este autor indica que las características de estas modalidades de la autoevaluación son:

- *Autoevaluaciones individuales*, en las que no se requiere de la colaboración de otra persona. Se emplean técnicas como reflexión personal, análisis de grabaciones de clase, lista de comprobación para la autoevaluación. En las que se obtiene información del yo abierto y el oculto.
- *Autoevaluación con feedback*, en la que personas externas (compañeros, supervisores o alumnos) ofrecen retroalimentación al profesor con objeto de ayudar al profesor evaluado a identificar su comportamiento. A través de las cuáles se obtiene información del yo abierto y ciego.
- *Autoevaluaciones interactivas*, en las cuales se realizan procesos sistematizados de análisis compartido con otras personas como los supervisores. Se emplean técnicas como la micro-enseñanza. Se obtiene información del yo abierto, oculto, ciego, y posiblemente del no descubierto.

Por su parte, Barber (1997) clasifica los medios o instrumentos a través de los cuales los profesores obtienen y analizan la información para su autoevaluación, entre las que se encuentran:

- *Retroalimentación proporcionada por cintas de video y audio*, que permite al sujeto evaluado verse a sí mismo como lo ven los demás, también se le conoce como confrontación con uno mismo. Es una técnica muy efectiva para los fines de formación. Regularmente implica el uso de algún tipo de instrumento de observación dirigida que ayuda a que el profesor se vea de manera más objetiva (por ejemplo, hojas de autclasificación o informes elaborados por uno mismo).
- *Cuestionarios de autoevaluación*. En éstos, el profesor se puntúa a sí mismo respecto a sus capacidades pedagógicas, pueden ser de escala cualitativa o cuantitativa.

- *Informes elaborados por el propio profesor.* Son un mecanismo para que el profesor revise periódicamente sus objetivos, sus logros, sus deficiencias, y así establezca prioridades y objetivos.

Un método empleado actualmente para la autoevaluación, es la conformación y análisis de documentos redactados por los propios profesores, organizados en lo que se ha denominado como *portafolios*, esta técnica se describe con mayor detalle en apartados posteriores. Otras estrategias de autoevaluación empleadas con menor frecuencia son: los informes elaborados por el propio profesor, materiales de autoestudio, modelaje, hojas de autoclasificación, informe libre, entrevistas, apoyo de un asesor o un experto ó comparación de estándares (Barber, 1997).

Uno de los modelos de autoevaluación que se emplea para realizar la evaluación del profesorado en universidades de España es el denominado DOCENTIA, en el que se consideran cuatro dimensiones para el proceso de mejora: a) planificación (definir las acciones a seguir), b) acción (poner en marcha lo planeado), c) comprobación (medir los resultados), y d) revisión (identificar aspectos que se deben modificar). A su vez, estas fases se subdividen en una serie de diez subdimensiones que especifican las actividades a realizar durante este proceso. Se utilizan instrumentos de autoevaluación en los que los profesores elaboran un autoinforme de actividades docentes y realizan un autoanálisis de su práctica; también se emplea la evaluación de responsables académicos, en la que elaboran informes manifestando la valoración del profesor en las asignaturas que impartió y los cuestionarios de opinión de estudiantes. De esta manera, mediante una serie de criterios, los profesores pueden ubicarse en tres categorías: positiva, excelente o no positiva. Los resultados de este proceso se utilizan para diseñar estrategias a favor del desarrollo profesional y personal del profesorado (Tejedor y Jornet, 2008; Tejedor, 2003).

Ante la necesidad de contar con instrumentos válidos para evaluar la práctica docente, Castillo (2003) elaboró una “*guía de evaluación de la práctica docente*” en la que incluye una serie de preguntas para motivar la reflexión y análisis del antes, durante y después de un curso para que el profesor realice una autocrítica constante.

Aun con las ventajas presentadas anteriormente, para realizar un proceso de autoevaluación docente se requiere contar con una cultura de evaluación por parte de los docentes, lo que implica sensibilizar al profesorado a fin de disminuir el sesgo en su uso, además de que no se recomienda como único modelo de evaluación. En este sentido, se propone utilizar más de una estrategia de evaluación para disminuir las posibles limitaciones que pueden tener si se emplean por sí solas, pues se enriquecerá y se dará mayor confiabilidad a los resultados.

La autoevaluación docente es eficaz para promover la mejora continua de la práctica docente, sin embargo tiene, como todas las estrategias, ciertas limitaciones, Barber (1997) enumera algunas de ellas:

- Falta de objetividad, pues los profesionales suelen considerarse como buenos, por lo que al ser ellos mismos evaluador y evaluado, la evaluación honesta y objetiva es difícil de conseguir. Puede llegar a considerarse como autojustificación.
- Con frecuencia, los profesores con rendimiento deficiente son menos exactos que los profesores competentes.
- Al utilizarse el video, el profesor puede preocuparse más por los aspectos externos como: presencia personal, maneras, modos, etc., restando importancia a cuestiones pedagógicas propias de la actividad de enseñanza.
- Puede haber poca precisión y fiabilidad en los procedimientos.
- Hay dificultad para cuantificar la evaluación.

En definitiva, al promover el ejercicio de la autoevaluación mediante las diferentes estrategias que se han propuesto, el profesor será capaz de involucrarse activamente en su práctica y de reflexionar sobre ella, detectando puntos fuertes y necesidades para mejorarla; esto le permitirá su autonomía y crecimiento personal y profesional, por lo que es recomendable que las IES fomenten este tipo de evaluación docente y acompañen a los profesores en su formación continua.

3.3.1 El docente como profesional reflexivo

En apartados anteriores se ha reconocido el papel insustituible que tiene el profesor para facilitar el aprendizaje, y la necesidad de que se desarrolle profesionalmente; entendiendo que la labor del profesor va más allá de seguir los lineamientos prescritos en el currículo. Las nuevas visiones acerca del profesor lo resaltan como un protagonista crítico o práctico-reflexivo sobre su labor, no sólo involucrándolo como parte indispensable del proceso educativo, sino además comprometiéndolo en la toma de conciencia de su práctica, haciendo posible una visión más crítica sobre su labor.

Schön (1992), como ya se había mencionado, en su teoría de la *práctica reflexiva*, reconoce a los profesores como profesionales que reflexionan permanentemente sobre su práctica con el objetivo de transformar su enseñanza, al ser ellos quienes pueden crear o construir ese conocimiento pedagógico. Esto nos lleva a la necesidad de crear espacios o metodologías que promuevan la reflexión en torno a su desempeño inmediato y a su trayectoria profesional, de no ser así se corre el riesgo de que la actividad docente sea puramente técnica (Sime, 2006).

La reflexión constituye un proceso autoevaluativo básico pero, para ser un profesional reflexivo se requiere repasar su práctica, cuestionarse y estar dispuesto a aprender dentro de la cotidianidad de su quehacer docente, entendiendo que su labor es compleja y requiere de una toma continua de decisiones basadas en una mirada analítica sobre los acontecimientos pedagógicos.

Smither (2008) menciona que la acción reflexiva sobre la propia actuación, genera una retroalimentación permanente para elevar la calidad educativa. Para ello, debe centrar su atención en la evaluación del desempeño y poner especial interés en identificar su potencial de desarrollo. En este sentido, la evaluación del desempeño docente no es un fin en sí mismo, sino que constituye un instrumento, medio o herramienta para mejorar su trabajo.

Considerar al docente como profesional reflexivo implica visualizarlo como un individuo capaz de indagar en sus propias ideas, para justificar o definir su actuación y de esta manera, si es necesario, reajustarla y transformarla. La reflexión supone que el profesor sea consciente de su sistema de creencias y que lo observe en acción; que haga explícito el conocimiento, que encuentre un sentido a lo que hace, y que construya una identidad del tipo de profesor que quiere ser (Atienza, 2005). Es decir, como lo señala Gomes (2000, p. 124), la práctica reflexiva es un “...ejercicio de aprendizaje, de encuentros y reencuentros, de revisión, de volver a pensar la práctica de manera creativa, innovadora, transformadora, es un momento de reexaminar, de tomar decisiones, transformando el quehacer docente en un proceso enriquecedor...”

Con los procesos autoevaluativos se pretende establecer las relaciones entre pensamiento, acción, sentimiento y valor, mediante un proceso cognitivo fundamentado en las creencias y conocimientos, lo que da como resultado mayor autoconsciencia de los conocimientos. Florencia (s. f.) realizó un estudio para identificar las significaciones acerca de los procesos de autoevaluación, el cual tuvo como objetivo conocer los problemas que los docentes identificaban como promotores de reflexión y cambio de la práctica. El autor concluyó que este proceso de reflexión se origina a partir de situaciones problemáticas que tienden a la acción, y argumenta que la buena enseñanza necesita que los implicados elaboren un juicio propio.

Klenowski (2001) señala que los docentes necesitan de herramientas cognitivas para comprender su desarrollo profesional. Este autor reconoce que la *metacognición* es una forma alternativa de evaluación, que ayuda a que se tome conciencia sobre lo que se hace, esto implica reflexionar sobre el propio desempeño, lo que ocasionará que el profesional se autorregule mediante la planificación, control personal, valoración e implementación de cambios. Las dimensiones de la *metacognición* incluyen el seguimiento activo, la regulación consecuente y la organización de los procesos cognitivos, en otras palabras, requiere de la interpretación continua de la experiencia, e incluye reflexión sobre lo que uno hace, y razonar sobre los propios estados cognitivos o afectivos; también se tiene presente la autovaloración (pensamientos personales) y la autogestión del conocimiento (reflexión

sobre el pensamiento en acción y permite que el individuo organice los aspectos para solucionar un problema).

Por su parte, Arbesú y Figueroa (2001), destacan que la reflexión de los profesores es una actividad intelectual y natural que les permite dialogar con ellos mismos en relación con el contexto en el que enseñan, lo que los hace partícipes activos de la institución. La reflexión de su desempeño, les permite analizar su experiencia, reconocerla, otorgarle significados, y tener la posibilidad de reconstruirla en distintos ámbitos: el de la situación en que enseña, y el de contar con información que amplía o complementa su autopercepción como profesores.

La autoevaluación docente tiene como objetivo principal lograr que los profesores reflexionen sobre su práctica y tomen conciencia sobre ella, y de sus creencias y conocimientos. Para lograr que perciban la autoevaluación como un medio para mejorar, se pueden utilizar talleres o cursos, con lo que también se fomentaría una cultura de evaluación que dé lugar a la reflexión y a acciones concretas. Sin embargo, esta visión del profesor no está exenta de presentar inconvenientes, pues es difícil que los profesores participen en una estrategia que invite a reflexionar sobre la propia docencia ya que se pueden sentir expuestos, además de que se requiere de mucho tiempo para organizar una actividad de este tipo (Atienza, 2005).

3.3.2 Autoevaluación mediante videograbaciones

El uso del video en la evaluación docente tiene muchas ventajas, pues refleja la realidad tal y como ocurre, por lo que tiene más credibilidad que el registro de observaciones por sí solas; esto permite transferir la información del desempeño del profesor de una manera directa para su posterior estudio y análisis. Además de que estos registros pueden ser revisados en varias ocasiones para un mejor análisis (Ratcliff, 2003).

Para utilizar este método en el contexto del salón de clase, Ratcliff (2003) recomienda que la cámara forme parte de la escena de fondo y permanezca en un solo lugar mientras dura la investigación. Señala que con el paso del tiempo los participantes se acostumbran a su presencia, desarrollan confianza y su comportamiento es cada vez más natural, por lo que la cámara de video deja de ser intrusiva en el acontecer diario dentro de las actividades que se desarrollan dentro del salón de clase.

El análisis de los videos es una tarea compleja que requiere de mucho tiempo pues implica seleccionar y abstraer la información relevante para el tema de estudio. Aunque esta actividad se puede realizar con programas informáticos, la herramienta más útil para la investigación cualitativa, de acuerdo con Ratcliff (2003), son los ojos y el cerebro del investigador. En esta tarea también pueden colaborar los protagonistas del video, exponiendo sus puntos de vista para indagar sobre los significados de actividades y contextos; y los observadores externos quienes pueden proporcionar opiniones de los videos de acuerdo con sus conocimientos y experiencias previas en el tema. Estos tres actores (investigador, protagonistas y observadores externos) pueden interactuar entre sí mientras observan el video, con lo que se produce un mayor nivel de análisis y las interpretaciones son variadas; sin embargo la revisión en conjunto puede requerir de mucho tiempo y puede estar sesgada por fricciones dentro del grupo. La ventaja de que varios observadores revisen los videos, es que se tiene mayor fiabilidad en las descripciones, y se puede emplear un método denominado triangulación que es un medio para establecer validez en la investigación cualitativa y consiste en utilizar múltiples métodos de análisis de datos en el estudio de un mismo caso.

En este sentido, el análisis del video requiere de más tiempo que un análisis de notas de campo, debido a que el video tiene una gran cantidad de información visual y acústica que es necesario seleccionar y describir. Los investigadores tienen dos opciones: una transcripción parcial, centrada en algún evento, o la transcripción total. Las transcripciones parciales o centradas, requieren que el investigador parta de líneas generales a aspectos específicos, o que la transcripción sea manejada por fundamentos teóricos. Otro inconveniente en la transcripción e interpretación de videograbaciones, es que aunque el

tema de estudio puede ayudar a delimitar la cantidad de información relevante que se requiere, es difícil definir otros factores que de algún modo también estén relacionados con el tema.

Arbesú (Arbesú y Figueroa, 2001) utilizó registros videográficos de los procesos didácticos, al implementar un proceso de reflexión-autoevaluación docente en la Universidad Autónoma Metropolitana, dado que es un procedimiento que se aproxima más a la realidad, pues permite acceder a lo ocurrido en tiempo real. El objetivo de esta investigación fue identificar las características de la docencia de los profesores que participan en un programa de enseñanza modular para buscar la mejora de su práctica. A continuación se presentan algunos comentarios de los profesores en torno a esta estrategia (p. 171):

“Viéndote y analizándote siempre se ocurren cosas que se pueden mejorar. Este tipo de ejercicios y de observaciones nos ayudan en primer lugar para conocernos, después para evaluarnos, también para superar las posibles deficiencias que uno pueda observar en su actuación como docente. Creo que es algo muy interesante para todos.”

“Esto de verse en video es muy enriquecedor porque cuando uno se mira detecta en esto ando mal, en esto ando más o menos, esto lo puedo mejorar; esto no lo debo repetir. Con esta forma de autoevaluación uno puede hacer muchos cambios.”

En este estudio se observa que el profesor tiene un papel importante en reflexionar, reconstruir y explicitar su conocimiento, además se presenta lo valioso de estas experiencias para que los profesores obtengan sus propias autoevaluaciones dentro de talleres de formación; de tal modo que la institución los reconozca e incorpore su valor en el sistema de evaluación. Sumado a esto, los profesores señalaron que un factor que los ayudó a reflexionar y mejorar su desempeño fue la retroalimentación que recibieron por parte de la investigadora.

Por su parte, Saroyan et al. (2004), implementaron un taller de evaluación-formación docente que permitió a los participantes examinar sus reflexiones y acciones como

profesores en el aula. Una de las actividades que se utilizaron en este taller fue de micro-enseñanza, en la cual se capturó la enseñanza de los profesores en video y se propició que pensarán nuevamente sobre su instrucción, y recibieron retroalimentación por parte de sus pares.

La micro-enseñanza es un procedimiento de entrenamiento para mejorar la enseñanza de los profesores, su propósito es reducir la complejidad del proceso normal de la situación didáctica, por lo que esta se les presenta a escala, por ejemplo, el tamaño de la clase queda reducido a un pequeño grupo de cuatro a seis alumnos, el tiempo de la clase se reduce a diez o quince minutos, y los trabajos de enseñanza se reducen a la práctica o al dominio de una capacidad específica (exposición de temas, dirección de discusiones e interrogatorios), o de estrategias específicas (flexibilidad, uso alternativo del currículo, materiales de instrucción y manejo de la clase). Regularmente este procedimiento se registra en video para que posteriormente el profesor observe su actuación, asimismo recibe retroalimentación de los alumnos participantes y los expertos, con lo que reestructura su lección y la vuelve a enseñar a un grupo de alumnos. Un elemento central en la micro-enseñanza son las videograbaciones, ya que son una fuente precisa y valiosa de recogida de información, con la que se dan bases firmes para el análisis y la retroalimentación, la cual puede resultar esencial, o pueden sentirse intranquilos con la autoconfrontación (Pelberg, 1972).

El análisis de las videograbaciones de clases se ha vinculado con la formación docente, muestra de esto también lo constituyen los trabajos realizados por Monereo (2010) en la formación docente a través de incidentes críticos, concebidos como eventos que ocurren en una secuencia didáctica, que desestabilizan la acción del profesor y le permiten revisar aspectos de su identidad profesional (estrategias, concepciones y sentimientos del docente), es decir, es una oportunidad que favorece el cambio. Este autor ha utilizado las videograbaciones de clases para posteriormente analizarlas con un grupo de profesionales, los resultados han sido favorables, pues se involucra activamente al profesor protagonista de la videograbación en la identificación de incidentes críticos y se le

guía para que redefina su enseñanza a partir de los conocimientos y experiencias que el formador propone.

Como se ha podido constatar, con las videograbaciones no se apela a la memoria de los profesores, sino que se le sitúa ante la realidad, por lo que debe estar preparado para la confrontación consigo mismo, lo que le permitirá tener mayor disposición para aceptar críticas constructivas (tanto las propias como las externas). Es decir, el profesor contrasta su punto de vista con informaciones más objetivas –grabaciones de su actuación-. Ante su propia actuación, los profesores activan la situación específica, el contenido específico y las convicciones y cogniciones en relación con su enseñanza, en consecuencia, activan su conocimiento profesional para juzgar la calidad de su instrucción. La discusión de estos registros en un grupo de pares o expertos, puede influir en las cogniciones y creencias relacionadas con su instrucción, es por eso que este medio se ha empleado para lograr cambios en la estructura de conocimiento profesional de los profesores (Kuntze, 2006).

3.3.3 Evaluación a través de portafolios

Esta estrategia se puede emplear para promover la evaluación docente mediante la coevaluación (profesor-alumnos), la evaluación entre compañeros y, principalmente, la autoevaluación. Su implementación requiere cambiar las actitudes hacia el proceso evaluativo, en la que se puede centrar la atención a los aspectos cualitativos que permitan la reflexión y la retroalimentación. Su elaboración se realiza en todas las etapas del desarrollo profesional, tanto en el aprendizaje como en la promoción y la evaluación (Canales et al., 2004). Su empleo comienza a extenderse en la década de los ochenta en EUA y Canadá, con la intención de reflexionar permanentemente sobre la enseñanza y el aprendizaje (Atienza, 2005).

El portafolios docente es una recopilación selectiva de trabajos y actividades elaborados por ellos mismos para dar cuenta de la labor realizada a lo largo de un proceso, puede incluir revisiones, autoanálisis y reflexiones enfocados a la planeación, conducción o

evaluación del proceso E-A de los alumnos (Atienza, 2005; Díaz-Barriga, 2002; Elizalde y Reyes, 2008).

De acuerdo con Sime (2006), el portafolios es un organizador sistemático de información para diversos fines, e implica que el docente debe ser capaz de narrar, describir, graficar, proyectar y reflexionar sobre los documentos que incluye; lo que le ayuda a clarificar sus metas, a comunicar procedimientos y a elaborar informes.

Para Klenowski, (2007), el uso de esta estrategia en la evaluación de los estudiantes está muy relacionada con el portafolios docente, al destacar que esta colección de trabajos muestra los esfuerzos del alumno, su progreso y logros en un área determinada, asimismo reconoce que los estudiantes deben ser capaces de reflexionar sobre su aprendizaje y esta es una técnica apropiada para lograrlo.

Aunque esta técnica se ha utilizado con más frecuencia en la evaluación de estudiantes, su empleo en evaluación docente se ha extendido con rapidez en la IES nacionales, ya que puede utilizarse con fines diagnósticos, o cumplir con la evaluación sumativa (certificación, selección, promoción, valoración) o la evaluación formativa (dar cuenta de lo realizado para reforzar los procesos de E-A), y se le vincula con la evaluación del proceso (Barragan, 2005; Díaz-Barriga, 2001; Elizalde y Reyes, 2008; Klenowski, 2007, Sime, 2006).

Cisneros-Cohernour, Barrera y Canto (2007) emplearon el portafolios docente para evaluar y detectar necesidades de formación en profesores de preparatoria. Los autores conceptualizaron a esta estrategia como "...el conjunto de trabajos que constituyen la evidencia de sus actividades y logros en el desempeño de las mismas" (p. 12); asumen que este instrumento fomenta la reflexión y permite recopilar evidencias de su desempeño. Los resultados derivaron en el diseño de un programa para mejorar la calidad de la enseñanza.

Esta recopilación de documentos es esencialmente de carácter cualitativo, en ella se puede incluir información de otras fuentes como la opinión de los alumnos, colegas o

formatos de autoevaluación, lo que hace que sea una estrategia muy completa. Barragan (2005) señala que es una metodología de enseñanza y evaluación cualitativa, basada en ejecuciones y logros obtenidos por los evaluados, e informa sobre las competencias que posee y promueve el desarrollo de las capacidades de reflexión y análisis crítico; asimismo, permite evaluar tanto el proceso como el producto. Su elaboración conlleva, no sólo recopilar, sino también, sintetizar e interpretar los documentos que se incluyen, con la posibilidad de criticar el propio desempeño; lo que hace que sea una estrategia compleja desde la organización, estructuración y elección de indicadores evaluativos.

De acuerdo con Atienza (2005), el empleo de esta estrategia permite la construcción de aprendizajes significativos, observar el proceso E-A, brindar evidencias sobre las creencias propias de lo que es enseñar y aprender. Su empleo se fundamenta en que para realizar cambios o potenciar aspectos positivos, es necesario observar, reflexionar y autoevaluarse. Los componentes que debe incluir para considerar a un conjunto de documentos como portafolios son: a) muestras o evidencias de E-A y, b) una reflexión sobre las muestras. De esta forma, se fomenta la figura de un profesional consciente de por qué y para qué actúa de cierto modo, potencia la autonomía y el autoconocimiento. De igual modo, este autor señala que se pueden incluir documentos como:

- Filosofía de enseñanza dentro de su biografía.
- Documentos que certifiquen la formación y actualización docente.
- Programas, unidades didácticas o materiales de enseñanza elaborados por el docente.
- Trabajos, tareas y evidencias de sus alumnos.
- Material gráfico y audiovisual de su actividad docente.

Este método permite reunir evidencias sobre las diversas dimensiones de la evaluación docente; da cuenta de los recursos que emplea el profesor para realizar su enseñanza y evalúa habilidades que no se reflejan en el trabajo del aula como la planeación del curso o clase, la filosofía pedagógica, etc. Además de que su conformación es flexible y se aplica en todos los niveles educativos, sin embargo implica de mucho trabajo y personal para su revisión (Elizalde y Reyes, 2008).

Tras haber empleado esta estrategia, Klenowski (2007) concluye que ésta promueve el desarrollo de la reflexión, la autoevaluación y el análisis crítico. Además de fomentar el desarrollo metacognitivo en el aprendizaje y en las prácticas pedagógicas.

Para que el proceso de evaluación con cualquiera de estas estrategias tenga resultados exitosos primero es importante definir, como se señaló en el primer capítulo de este trabajo, su finalidad, las actividades docentes que se van a evaluar, la teoría en la que se fundamentará y mediante la cual se formularán las categorías e indicadores; y, la o las estrategias para la obtención de los datos de acuerdo con el enfoque –cualitativo ó cuantitativo- más pertinente en función de los propósitos. Es ideal que se contemple la posibilidad de desarrollar una evaluación holística, en la que se incluyan diversas fuentes de recopilación de información. Es decir, integrar todos los elementos intervinientes desde la planeación hasta la evaluación del proceso E-A.

Otro de los factores a considerar en la implementación de un proceso de evaluación, es diferenciar las actividades académicas (docencia, investigación, difusión y servicio) y los requisitos de los programas de acreditación o compensación salarial, para evaluar cada una de ellas sin mezclar propósitos (Luna y Rueda, 2001). Ya que, como lo mencionan Elizalde y Reyes (2008), lo que provoca que no se tengan claros cuáles son los indicadores más adecuados de su desempeño, es el carácter multidimensional del desempeño de los profesores.

En vista de la necesidad de evaluar la docencia con métodos distintos a los que tradicionalmente se emplean, Arbesú (2004) plantea que es importante impulsar la evaluación docente con una orientación formativa, utilizando métodos que favorezcan la participación de los propios profesores, para registrar, sistematizar y analizar su práctica, y con ello reconozcan lo valioso e importante que es la autoevaluación, pues a través de ella se tiene acceso a una comprensión situada de la docencia.

Saroyan et al. (2004) consideran que los elementos que se deben considerar para la evaluación docente con miras a la formación son: las acciones, percepciones, el conocimiento, la reflexión y el contexto en el que la instrucción se lleva a cabo. Asimismo, señala que no hay un instrumento que evalúe todos estos elementos a la vez, pero si es posible realizar diversas actividades que pueden proporcionar información sobre ellos. En relación con esto, cuando la evaluación se dirige a implementar actividades para la mejora y formación docente, es necesario que se utilicen estrategias que recojan evidencias y permitan el desarrollo de una actitud reflexiva y crítica, que orienten a los profesores en una toma de conciencia de su práctica.

Ante el panorama poco diversificado de las metodologías de evaluación docente empleadas en la Facultad de Psicología de la UNAM, que han estado basadas principalmente en el uso de cuestionarios de opinión de los alumnos al término de cada semestre, y cuyos resultados no tienen un punto de convergencia con el proceso de formación continua de los profesores; el presente trabajo formó parte de una metodología de evaluación multirreferencial (Seminario-taller de Validación del Modelo de Evaluación de Competencias Docentes) que permitió a los docentes reflexionar sobre su práctica, mediante el uso de diversos instrumentos y estrategias fundamentadas en un modelo teórico de la práctica docente. Este método de evaluación incluyó un análisis sobre el pensamiento y acción docente durante la conducción de una secuencia didáctica que fue autoevaluada por los profesores que participaron en la instrumentación de esta estrategia mediante el análisis de una videograbación de clase, con la intención de que el profesor observara su actuación y pudiera reconocer los puntos y fuertes y las oportunidades de mejora en esta dimensión de su práctica: el de la conducción de secuencias didácticas en el aula de clase.

CAPÍTULO 4.

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

*“Alguien competente no es alguien que triunfa,
si no alguien que sabe cómo y por qué triunfa”*
(Denyer, 2007)

En vista de la necesidad de contar con métodos de evaluación fundamentados en los nuevos enfoques de enseñanza, en este capítulo se revisará el enfoque teórico que sustenta este trabajo, el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2008) desarrollado en el marco del Enfoque de Competencias. De esta manera, se pretende que haya congruencia entre el enfoque con el que se formará al estudiante y el que guía al profesor en sus acciones formativas.

El Enfoque de Enseñanza Basada en Competencias (EBC) es una corriente novedosa que surgió debido a la necesidad de dotar a los estudiantes con herramientas intelectuales útiles para la vida; paulatinamente se ha ido aceptando en el sistema educativo mexicano con la intención de formar a profesionales flexibles, creativos e innovadores que respondan a las necesidades del sector laboral, demostrando que son competentes en la solución de problemas complejos (Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck, 2007; Rueda, 2008).

En un contexto económico, social y tecnológico, caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el conocimiento y sus aplicaciones, así como por el tratamiento de la información, deben reforzarse y renovarse los vínculos entre enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad; por lo que Tejada (2002) señala que el empleo del enfoque de competencias puede ser el medio idóneo para lograr una enseñanza de formación integral.

4.1 Enfoque de enseñanza basado en competencias

La noción de *competencia* surgió hace más de dos décadas ante la necesidad de implementar nuevos procesos de organización en el ejercicio profesional y como exigencia de calidad, eficacia y eficiencia en el sistema educativo (Bautista-Cerro, 2007). Los diversos cambios sociales, culturales y económicos que se han dado en nuestra sociedad: la organización del trabajo, la creación de nuevas ocupaciones, las diferentes actividades a desarrollar, la introducción de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), entre otros, han marcado la manera en cómo la noción de competencia se ha introducido en el campo de la educación (Ruiz, Más, Tejada y Navío, 2008).

Frente a este contexto, la educación basada en competencias exige un nuevo sistema de enseñanza en contraposición al enfoque tradicional centrado principalmente en la transmisión de conocimientos, además de que supone un acercamiento entre la formación y el desempeño profesional (Bautista-Cerro, 2007).

A nivel nacional, este enfoque ha impactado en las políticas educativas relacionadas con el diseño curricular de planes de estudio, principalmente en el nivel básico –preescolar, primaria y secundaria-. En el 2000, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior señala que en este nivel educativo es necesario renovar el concepto de conocimiento y adoptar el enfoque de competencias como estrategia de formación. Por lo que se ha tomado como referente en la elaboración de programas en diversas instituciones (García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2008).

En este sentido, como lo reconoce el actual rector de la UNAM, Dr. José Narro Robles⁴ el replanteamiento de la función docente se refiere a dejar el papel de reproductor de conocimiento y concebirlo como un orientador de aprendizajes, que no sólo informa al estudiante, sino que lo forma a través de la transmisión de valores y principios, es decir, el

⁴ Lineamientos de una propuesta académica para el periodo 2007-2011.

docente debe enseñar a los estudiantes a buscar información, a resolver problemas y a dominar diferentes habilidades.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005), la definición de *competencia* deriva del término *competente*, que se refiere a “la capacidad de responder eficazmente a expectativas externas, involucrando habilidades psicosociales, destrezas y actitudes en un contexto particular”; se espera que los individuos se conduzcan de manera más autónoma, buscando información pertinente en cada momento en la resolución de nuevas situaciones, reuniendo conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal.

Denyer et al. (2007, p. 34), de acuerdo con el decreto “Misiones” de la comunidad francesa de Bélgica, define a la competencia como “la aptitud de poner en acción un conjunto organizado de saberes, de saber-hacer y de actitudes que permitan realizar cierto número de tareas”, lo cual tendrá como consecuencia una mayor motivación de los estudiantes al dar solución a tareas que ellos perciban como significativas.

Para Perrenoud (2004), ser competente es enfrentar situaciones profesionales de manera consciente, rápida y creativa con recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. Es decir, un individuo es competente cuando es capaz de “saber, saber hacer y saber estar”; lo que refiere a aspectos cognitivos, psicomotores y afectivos, para actuar con eficacia en una actividad determinada. Ser competente es saber qué hacer y cuándo, pero no sólo significa eficacia, sino también comprensión de lo que se hace.

Tejada (2009) distingue entre un individuo capaz y uno competente, menciona que el primero posee recursos o habilidades, pero la persona competente no sólo tiene esos recursos, sino también los sabe utilizar según el contexto. En este sentido, el autor conceptualiza a la competencia como un conjunto de elementos integrados que se

adquieren mediante procesos reflexivos de formación o procesos de aprendizaje en el ambiente laboral, que deben ser evaluadas para determinar su utilidad.

En conclusión, ser competente implica integrar un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten realizar adecuadamente una actividad; y es a través de la presentación de tareas-problema que se desarrollarán estas habilidades.

En el EBC se habla de una evaluación formativa de la calidad, la cual tiene por objeto mejorar, corregir o reajustar el desempeño, y se funda, en cierta medida, en la autoevaluación que implica una reflexión, un diálogo consigo mismo sobre el proceso de enseñanza aprendizaje.

4.1.1 Tipos de competencias

De manera general, se establecen dos tipos de competencias: *genéricas o profesionales y específicas o particulares*. Las *competencias profesionales* son un conjunto identificable y evaluable de capacidades (conocimientos, habilidades y actitudes) que permiten un desempeño profesional de calidad en situaciones reales (Tejada, 2002); y, las *competencias específicas* se relacionan directamente con las habilidades propias de cada una de las profesiones que las distinguen de las demás (Bautista-Cerro, 2007).

4.1.2 Competencias docentes

Esta nueva concepción de enseñanza ha repercutido en el replanteamiento de las funciones asignadas a los docentes, en la tabla 1 se muestran algunos cambios que se han presentado en la concepción de los elementos educativos, lo cual ha tenido como consecuencia el cambio de las prácticas pedagógicas del profesor, sustituyendo el discurso por acciones que guíen a los estudiantes en la construcción del aprendizaje; cabe señalar que estos cambios han impactado tanto en los procesos formativos como en los de evaluación de su desempeño (Gairín, 2003).

Tabla 1. Cambios en la enseñanza en educación superior

Aspectos	Antes	Ahora
Aprendizaje	Dar información	Construcción activa
	Jerárquico	Conexiones
	Descontextualizado	Situado
Enseñanza	Transmisión	Transformación andamiaje
	Directo	
Currículum	Fijo	Flexible
Tareas	Aisladas	Auténticas
	Materiales secuenciales	Conjunto de representaciones
Mediación social	Individual	Comunidad de aprendices
	Competición	Colaboración
	Recitación	Discurso
Herramientas	Papel y Lápiz	Uso activo e integrado de computadora.
Evaluación	Pruebas de rendimiento	Basados en la actuación del aprendiz
	Test estandarizados	Carpetas individuales

Figuroa, Gilio y Gutiérrez (2008), sostienen que la principal función del docente desde la perspectiva de este enfoque, es de guía u orientador en el proceso formativo; Denyer et al. (2007) menciona que las acciones del profesor se dirigen a orientar, rectificar, modelar; y, a encontrar o hacer construir los recursos necesarios para esa solución. Esto implica un ajuste del perfil docente, funciones, roles y tareas asignadas al profesor, definiendo y describiendo las competencias profesionales que deben poseer.

Tejada (2009) afirma que este enfoque ha significado un paso adelante en el sentido de poner mayor énfasis en la globalidad de las capacidades del individuo y de reconstruir los contenidos de la formación en una lógica más productiva, menos académica, y más orientada a la solución de problemas.

Este enfoque ha sido el fundamento de la Reforma Integral de Educación Media Superior (Subsecretaría de Educación Media superior) principalmente en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). En estos, se modifica el papel del estudiante, pero no se hace énfasis en las actividades que los profesores tendrán que desempeñar a partir de estos ajustes.

Algunas de las ventajas de evaluar la docencia desde el enfoque de competencias son: la mayor precisión en la descripción de los atributos del perfil docente; se resalta lo que deben hacer los profesores competentes; brinda metas claras para los formadores, los profesores conocen lo que se espera de ellos; y, son el fundamento para diseñar procedimientos más sólidos de evaluación y formación (Rueda, 2009).

4.2 Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD)

En el marco del enfoque de Enseñanza basada en competencias, un grupo de académicos de la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIED) se dio a la tarea de definir un modelo teórico del desempeño docente, denominado Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD; García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2008) (véase anexo 1) en el que se definen las competencias de los profesores. A continuación se presentan los fundamentos teóricos y las características de este modelo.

4.2.1 Fundamentos teóricos

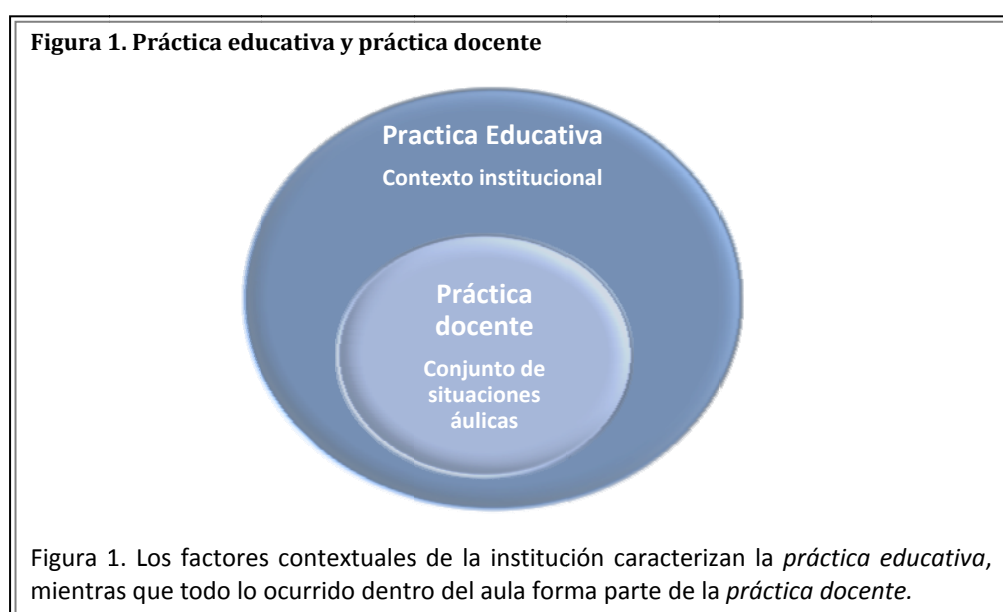
El modelo ECD es un patrón conceptual que precisa las competencias a observar en la labor de los profesores, su función principal es orientar su desempeño y evaluación. En él se hace un *análisis de la práctica docente* que permite entender el proceso de evaluación del desempeño docente como una actividad que promueve la reflexión en los profesores de educación superior y que impulsa cambios orientados a la mejora (Zabala, 2002).

Vain (1998) considera que uno de los ejes en la evaluación del desempeño docente está vinculado con el nivel institucional y comprende los procesos de evaluación externa, y un segundo eje estudia la docencia como aspecto de las políticas institucionales, en el que se consideran los procesos de ingreso, formación, permanencia y promoción que se desarrollan en el contexto de la carrera docente. Un tercer eje que considera el autor, es la actividad cotidiana de la enseñanza, desarrollada por los profesores en tiempos y espacios específicos, y que produce efectos y resultados de aprendizaje determinados.

En el modelo ECD se diferencia la práctica docente en la que se consideran las situaciones que ocurren dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos; y una práctica más amplia denominada práctica educativa, que se realiza por los profesores cuando trabajan en claustros o academias, e incluye el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional (gestión y organización) las cuales influyen indirectamente en los procesos de enseñanza implementados por los profesores (García-Cabrero, Loredó, Carranza, 2008; Arbesú y Figueroa, 2001). Es importante mencionar que esta distinción sólo es conceptual, puesto que en la práctica ambas están interrelacionadas entre sí.

Es decir, la *práctica educativa* se entiende como el conjunto de situaciones enmarcadas en un contexto institucional que influyen en el proceso de E-A: (visión, misión, filosofía institucional), también se consideran las acciones que ocurren antes y después de los procesos interactivos en el aula, contemplándose las interacciones entre profesores y alumnos, las cuales están determinadas por las lógicas de gestión y organización

institucional. Por otro lado, la *práctica docente* que comprende las acciones que ejerce el profesor en el aula en función de los objetivos de aprendizaje, y que están determinadas por el contexto institucional en el que se vea inmerso el docente. En este sentido, la práctica docente es un tipo particular de práctica educativa enfocada en el contexto del aula que es en la que se construyen significados y sentidos determinados por las prescripciones curriculares, que responden a exigencias sociales y concepciones ideológicas de la sociedad que asiste a ellas (García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2008; García-Cabrero, Loredó y Carranza 2008) (figura 1).



Para De Lella (1999) la *práctica docente* comprende la acción que se desarrolla en el aula y dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar. Señala que este es el eje básico de la acción docente, y que el concepto de práctica alcanza las dimensiones: institucional global y sus vínculos con la práctica social del docente.

Debe tenerse en cuenta que para mejorar la docencia es importante entender la dinámica de las interacciones entre el profesor, los alumnos y el contenido (principales actores del proceso E-A); al conjunto de estas interacciones Coll y Solé (2001) lo nombraron *triángulo interactivo*. Estos autores suponen que el análisis de la práctica educativa debe comprender un análisis de lo que ocurre en estas interacciones; incluyendo las actuaciones

del profesor antes de iniciar su clase, las expectativas de su grupo, sus concepciones de aprendizaje, las estrategias pedagógicas que puede utilizar, los recursos materiales de los que dispondrá; además de considerar las situaciones que surgen después de las clases o del curso; considerando los resultados de aprendizaje, los productos generados en el alumno, entre otros aspectos; así mismo, se deben contemplar las tareas y actividades que se desarrollan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula.

García-Cabrero y Espíndola (2004) señalan que uno de los ejes rectores de un modelo de evaluación de la práctica docente, debe ser el análisis del *pensamiento didáctico del profesor*, que es el conjunto de pensamientos, creencias, visiones, actitudes y concepciones que tiene sobre su desempeño. De acuerdo con Carlos (2009), el pensamiento didáctico es el conjunto de concepciones acerca de los temas propios de su actividad, como son: la finalidad de sus acciones, la manera de concebir la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y a los propios alumnos. Este aspecto ha sido relevante para comprender la docencia, al ser la guía del profesor y argumento para justificar sus acciones.

4.2.2 Dimensiones del Modelo de Evaluación de Competencias Docentes

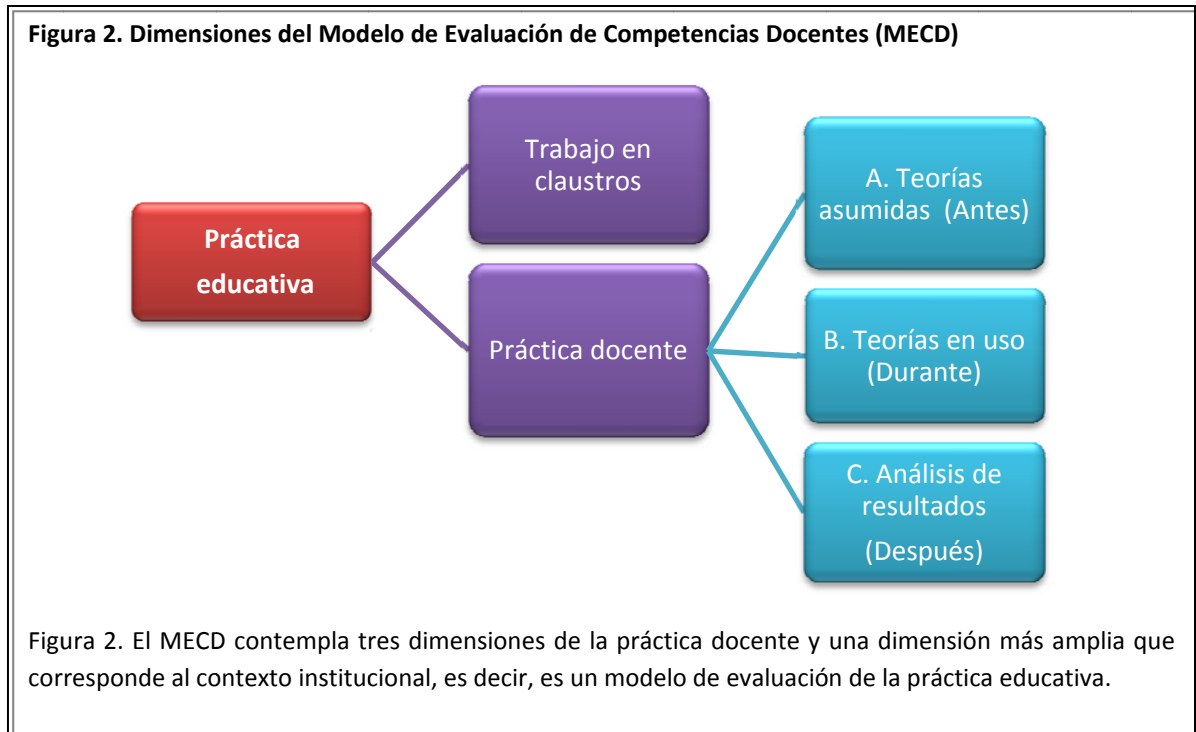
En el modelo ECD se consideran los siguientes acontecimientos:

- ➔ los que ocurren dentro del aula escolar,
- ➔ los que forman parte de la práctica educativa del profesor y se llevan a cabo antes y después del desarrollo de la clase,
- ➔ los que forman parte del contexto institucional en el que el profesor lleva a cabo su práctica docente; y,
- ➔ aquellos que son el resultado de la interacción de profesores y alumnos en el aula, y que se manifiestan tanto en el aprendizaje de los contenidos de alguna asignatura como en otros aspectos del desempeño de los alumnos en el corto y en el mediano y largo plazos (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008).

Las nociones acerca de la práctica docente, antes mencionadas, han fundamentado el desarrollo del Modelo ECD, en el que se señala que la evaluación docente debe enmarcarse

exclusivamente en las actividades que el profesor realiza antes, durante y después de que ocurre la situación didáctica incluyendo: las labores de planeación, impartición de clases, revisión de trabajos, tareas y evaluación de los aprendizajes. Lo que abarca su pensamiento y acción relacionado con la labor educativa, así como su actividad profesional y la reflexión que surge después de dicha actividad (García-Cabrero et al. 2004).

Como se puede observar en la figura 2, las tres dimensiones de análisis de la práctica docente que integra son: A) el *antes*, que representa el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; B) *durante*, que incluye la interacción educativa dentro del aula; y, C) el *después* que corresponde a los resultados de aprendizaje de los alumnos y la reflexión surgida de las etapas anteriores. Es importante mencionar que la relación que existe entre estas tres dimensiones es de interdependencia, es decir cada una afecta y es afectada por las otras (García-Cabrero, Loredo, Luna y Rueda, 2008).



La Dimensión A de la práctica docente contempla tres aspectos fundamentales:

1. Creencias y conocimientos del profesor acerca de la enseñanza en general, y de la enseñanza de su asignatura en particular.
2. La planeación que el profesor hace de su clase.
3. Las expectativas que posee acerca del grupo, clase y de su propia eficacia docente.

Este conjunto de aspectos se denominan *teorías asumidas* por el profesor, que son regularmente implícitas y forman la plataforma básica para que el profesor aborde su práctica docente (Kane, Sandretto y Heath, 2004).

En la Dimensión B, *teorías en uso*, se considera la situación didáctica, es la concreción de los aspectos de la Dimensión A y los mecanismos de interacción dentro de la clase, en la que se refleja la naturaleza del grupo y las características de quienes la integran (Kane, Sandretto y Heath, 2004).

El reconocimiento de los logros alcanzados en el aprendizaje, corresponde a la Dimensión C, en la cual las acciones del profesor y los alumnos son valoradas por los diferentes actores educativos (García-Cabrero, Loredó, Carranza, 2008).

En el modelo ECD, estos momentos de la práctica docente, se denominan: a) contexto institucional, b) previsión del proceso E-A, c) Conducción del proceso E-A, y d) Valoración del Impacto del proceso E-A. En la figura 3 (ver página siguiente) se muestran a *grosso modo*, las competencias de las cuatro dimensiones que componen el modelo ECD.

La dimensión A: *Contexto institucional*, incluye tres competencias, las cuales consideran aspectos tales como: la filosofía, misión, visión y características propias de la institución, el manejo y organización del currículo, el plan de estudios, los aspectos relacionados con procesos de formación continua del profesorado, así como los procesos colegiados y de colaboración del profesorado, fomentados por la organización.

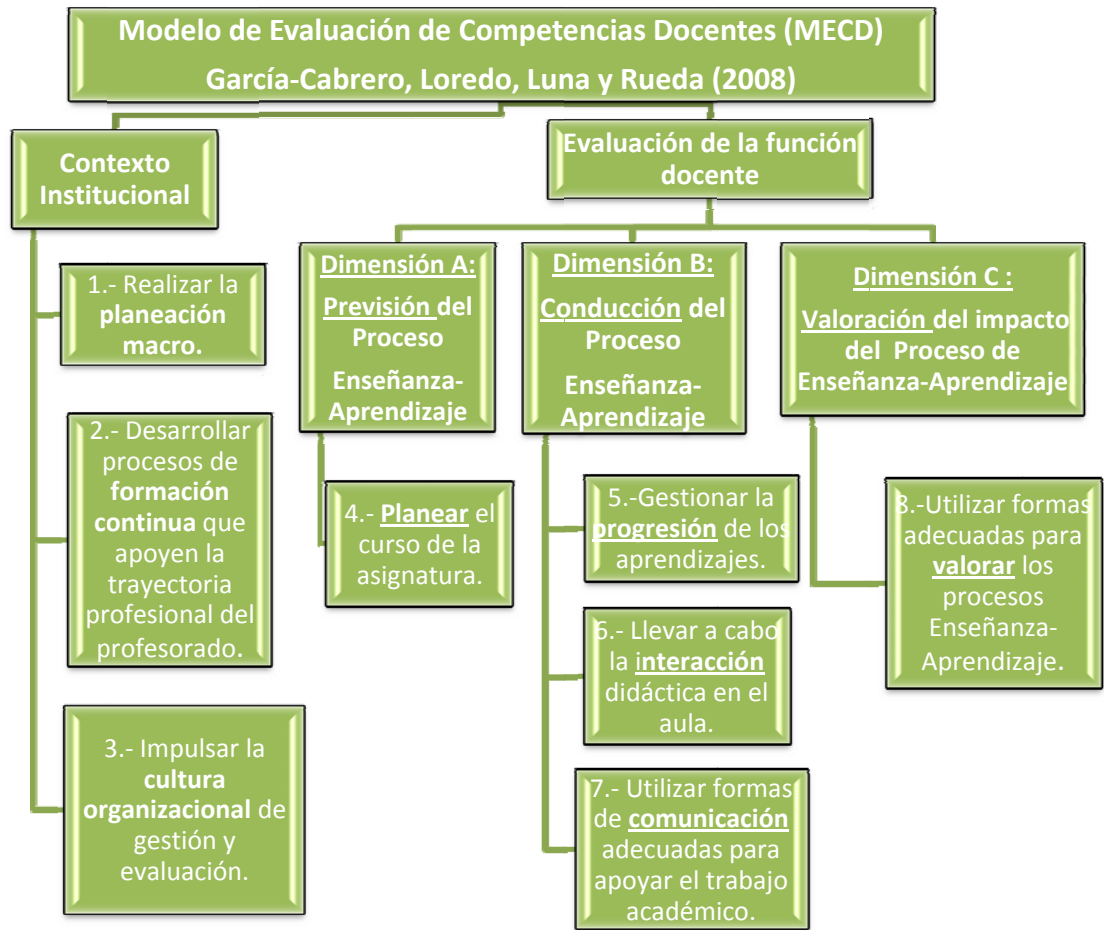
Figura 3. Competencias que constituyen el MECD

Figura 3. El MECD está constituido por ocho competencias; como se puede observar, la evaluación de la práctica docente se organiza en cuatro competencias distribuidas en tres dimensiones (García-Cabrero, Loredo, Luna y Rueda, 2008).

A su vez, la dimensión A: *Previsión del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*, incluye una competencia relacionada con la planificación del curso de la asignatura, en la que se consideran aspectos vinculados con los fines que se pretenden alcanzar, las creencias del profesor acerca del proceso enseñanza-aprendizaje, la organización de los contenidos, los materiales que se emplearán o elaborarán para lograr los propósitos y cómo se realizará la evaluación de los aprendizajes.

En la dimensión *Conducción del proceso enseñanza-aprendizaje*, se incorporan tres competencias que se relacionan con la interacción que ocurre en el aula. Algunos de los indicadores que se describen son: conocer los niveles de desempeño y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, aplicar estrategias para dirigir la enseñanza de acuerdo con las diversas formas de apropiación del conocimiento, generar un clima social que favorezca el aprendizaje, comunicar ideas, conocimientos y sentimientos, tanto en actividades grupales (ej. presentaciones ante audiencias) o situaciones conversacionales.

Finalmente, la dimensión D: *Valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje* se refiere a utilizar formas adecuadas para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su impacto en el aprendizaje de los alumnos. Para realizar tales acciones, es necesario tomar en cuenta las actividades y mecanismos con los que se evaluará el logro de las metas, la acreditación de la materia, la satisfacción de las expectativas tanto del docente y de los estudiantes, así como del impacto personal obtenido.

4.2.3 Validación del Modelo ECD

Para validar el modelo ECD se han empleado diversas estrategias, entre ellas la validación por expertos realizada en la Universidad Autónoma de Chihuahua mediante reuniones con especialistas en el tema de evaluación para identificar si las competencias del modelo reflejan adecuadamente la realidad de la práctica docente. En la Universidad Autónoma de Chiapas, se trabajó con profesores y encargados del proceso de evaluación para adaptar el Modelo ECD al contexto de esta institución.

Otra de las estrategias que se han realizado para validar este modelo, es el desarrollo de instrumentos para evaluar las competencias de los profesores mediante la opinión de los alumnos y la autoevaluación, en la educación media y superior.

Este trabajo se realizó en el marco general de las actividades de validación del MECD mediante un seminario-taller de evaluación/formación docente, en el que se desarrollaron

diversas estrategias de evaluación, como la autoevaluación, puesto que a partir de ella se obtiene información sobre la percepción de los profesores respecto a su propia práctica docente, como se revisará más adelante; y de esta manera proponer un modelo empírico de la práctica docente y compararlo con el modelo teórico (MECD).

MÉTODO

Objetivos

Objetivo general

Diseñar y validar una guía de autoevaluación de la conducción de una secuencia didáctica videograbada, para promover la autocrítica y la reflexión docente; considerando como referente teórico un modelo de evaluación de competencias docentes.

Objetivos específicos

- ⇒ Construir una guía que permita capturar la actuación de los docentes en los tres momentos en los que se realiza la sesión didáctica: inicio, desarrollo y cierre.
- ⇒ Validar la guía de autoevaluación a través de la validación de expertos.
- ⇒ Aplicar el instrumento para la autoevaluación de la videograbación de una sesión didáctica en un grupo de profesores.
- ⇒ Contrastar la información proporcionada por los profesores en la *guía para el análisis del desarrollo de la sesión didáctica* con la evaluación externa de la videograbación de la SD.
- ⇒ Validar los indicadores de dos competencias de la dimensión de Conducción del proceso E-A del modelo de Evaluación de Competencias Docentes (ECD), a través de la comparación de los indicadores con las fases del instrumento y las videograbaciones.
- ⇒ Valorar las fortalezas y debilidades del instrumento a través tanto de la discrepancia observada, como de la opinión de los docentes.
- ⇒ Realizar ajustes a la *guía para el análisis del desarrollo de la sesión didáctica* a partir de las observaciones y sugerencias de los docentes.
- ⇒ Realizar una entrevista final para conocer el impacto del empleo de la estrategia y del instrumento.

Contexto General de la Investigación

Como se ha mencionado, el diseño y validación de la *guía para el análisis del desarrollo de la sesión didáctica* formó parte de las actividades del seminario-taller de validación del Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (ECD) (García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2008), que a su vez tuvo como objetivo construir un espacio de reflexión y análisis sobre la labor docente, que promoviera la reflexión colectiva entre profesores acerca de cuestiones de orden teórico y técnico de su práctica, empleando diversas estrategias de evaluación.

Para diseñar el seminario-taller se hizo una revisión de diversas fuentes bibliográficas que sustentaron, teórica y metodológicamente, cada una de las actividades y los instrumentos que se emplearon. El seminario-taller se estructuró en seis sesiones desarrolladas a lo largo del semestre 2010-1, en el que se trabajó con diferentes instrumentos que se adaptaron, tradujeron y/o diseñaron, para dar cuenta de las actividades que realizan los profesores a lo largo de las tres dimensiones de la práctica docente que conforman el modelo ECD: previsión, conducción y valoración del impacto del proceso enseñanza-aprendizaje.

Las estrategias que se utilizaron en el seminario-taller mencionado, se organizaron en tres vías de evaluación: autoevaluación, evaluación de alumnos y evaluación externa (ver tabla 2, siguiente página). Como se puede observar, la autoevaluación docente de la grabación de la sesión didáctica empleando la *guía de autoanálisis* formó parte de estas actividades.

Tabla 2. Instrumentos empleados en el seminario-taller de validación del MECD

AUTOEVALUACIÓN	EVALUACIÓN EXTERNA/EXPERTOS	EVALUACIÓN DE ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> • Escrito de la Filosofía de Enseñanza (Korn J., Saint Louis University). • Criterios de valoración de la Planeación de un curso. • Criterios de valoración de la Planeación de las clases. • Inventario de Autoanálisis (Adaptación del cuestionario de Orrell, 200, empleado por Cisneros-Cohernour, Barrera, Canto; 2007). • Guía de autoanálisis de la sesión didáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conformación de un portafolios docente que incluyó evidencias de trabajo en el aula y los instrumentos de análisis empleados. • Análisis del contenido del portafolios, que incluye el análisis de las videograbaciones por parte del equipo de investigación responsable del taller. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario aplicado a alumnos (adaptado del cuestionario para alumnos del Bachillerato Tecnológico y General, 2008).

En las primeras dos sesiones se realizaron actividades para el análisis de la *dimensión A* del Modelo ECD: *previsión del proceso E-A*. Se incluyó el análisis de las evidencias del trabajo docente: redacción del *Escrito de la Filosofía de Enseñanza* (Korn, 2003), y la revisión de la planeación del curso y de las clases. Las dos sesiones siguientes, 3 y 4, se revisó la *dimensión B: conducción del proceso E-A* (Teorías en uso). Para lo cual se empleó el Inventario de autoanálisis (adaptado de Orrell, 2001), y la *guía de autoanálisis de la sesión didáctica* cuyo diseño y validación se describe en el presente trabajo.

En la quinta sesión se analizó la *dimensión C: valoración del impacto del proceso E-A*. Los profesores revisaron evidencias de evaluación empleadas en su asignatura, y consideraron los resultados del cuestionario de opinión de los alumnos: *“Evaluación de los profesores”* desarrollado por Rueda, Loredo y García-Cabrero (2009). Al final del seminario-taller, cada profesor conformó un portafolios con los instrumentos mencionados. En la última sesión se hizo una revisión y análisis de las competencias e indicadores que conforman el modelo ECD, y a cada profesor se le entregó una retroalimentación de su portafolios.

Tipo de Investigación

El presente trabajo se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, debido a que ha demostrado ser útil para explicar diversos procesos, incluida la autorreflexión del docente sobre su práctica y su vinculación con los procesos de formación, como lo reitera García-Cabrero et al. (2004, ver apartado 1.4). Otra razón por la que se empleó este enfoque, es porque en él se emplean procedimientos que interfieren lo menos posible en la recopilación de los datos, tales como la observación, las entrevistas no estructuradas e historias de vida, para permanecer en interacción directa con el fenómeno estudiado. Los resultados se interpretan como estudios de caso, y se consideran cuestiones relacionadas con el significado y perspectiva de los participantes. En este sentido, la validez de la investigación recae en la claridad y lógica de las explicaciones para la comprensión del fenómeno.

En el enfoque cualitativo, House (1994, citado en García-Cabrero et al. 2004) define que la *validez interna* se refiere al grado en que la investigación refleja y explica la situación que pretende analizar. Señala que la *validez externa* se refiere a si los procedimientos son válidos para los participantes en un contexto determinado, de esta manera, la generalización no depende de la investigación, sino de los receptores de la información quienes determinaran la congruencia entre el contexto de la investigación presentada. La *confiabilidad* de los datos se refiere a los procedimientos utilizados con relación a la formación de sus constructos y premisas analíticas, la selección de los informantes, los métodos de recolección y análisis de datos, así como la selección y descripción del contexto.

Para verificar la validez de los resultados e interpretaciones, Miles y Huberman (1994) recomiendan el empleo de tácticas en las que se comparen datos, tales como: utilizar procedimientos de triangulación, elaborar contrastes y comparaciones, replicar un hallazgo y, obtener retroalimentación de los informantes.

En este trabajo se explora la representatividad de los reactivos de la *guía para el análisis del desarrollo de la sesión didáctica* mediante diversos procedimientos, como se revisará posteriormente, y así señalar si este instrumento evalúa las actividades que

realizan los profesores durante la conducción de una secuencia didáctica, y permite que el profesor oriente su autoevaluación y reflexión sobre su práctica, y detecte las fortalezas y limitaciones de su desempeño como punto de partida para implementar acciones de mejora.

Participantes

Como ya se mencionó, la validación de la *guía para el análisis del desarrollo de la sesión didáctica* por parte de un grupo de docentes, fue una de las actividades desarrolladas en el Seminario-Taller de Validación del Modelo ECD. En el cual participaron cuatro profesores del área de psicología educativa de dicha institución, invitados por la coordinadora del área. Los criterios para participar en el Seminario-Taller fueron: a) haber aceptado la invitación, es decir, su participación fue voluntaria; y, b) que impartieran clase durante ese ciclo escolar. Como se puede observar en la tabla 3, los participantes tenían entre 17 y 30 años de experiencia docente, dos de ellos contaban con escolaridad de licenciatura y los otros dos con maestría; las asignaturas de tres de los profesores eran teóricas y una de ellas práctica, cabe señalar que la asignatura del profesor B correspondía al plan de estudios 2008 de esta licenciatura, razón por la cual dicho profesor manifestó su inseguridad al ser la primera vez que impartía la materia; únicamente dos profesores (A y B) habían sido evaluado con el sistema de evaluación docente (SEVADOC) de la Facultad de Psicología.

Tabla 3. Características de los profesores participantes⁵

PROFESOR	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE	ESCOLARIDAD	ASIGNATURA IMPARTIDA	EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN DOCENTE
A	17	Maestría	Teórica 7º semestre: Psicología social de la educación	Evaluación propia al terminar un curso. Evaluación realizada por la facultad de Psicología SEVADOC
B	30	Licenciatura	Teórica 1er semestre: Teoría computacional de la mente	Evaluación realizada por la facultad de Psicología SEVADOC Evaluación realizada por el Proyecto de Investigación "Andamios Curriculares".
C	19	Maestría	Práctica 7º semestre: Prácticas integrales Enseñanza Inicial de la Lecto-escritura (EILE)	Evaluación propia al terminar un curso.
D	22	Licenciatura	Teórica 7º semestre: Educación Primaria y Preescolar	Evaluación docente en nivel básico.

Para la validación por expertos del instrumento, se solicitó el apoyo de un grupo de tres especialistas en el tema de evaluación docente, miembros de la Red de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIED, García-Cabrero, Loredo y Rueda).

⁵ Se usará el término genérico de *profesor* para salvaguardar la identidad de los participantes.

Procedimiento

Para realizar el presente trabajo se realizó un procedimiento que incluye el diseño de la *guía para el análisis de la sesión didáctica*, la aplicación de la estrategia de autoevaluación docente de videograbaciones empleando el instrumento, la evaluación externa de la videograbación, y el análisis del contraste entre la autoevaluación de los profesores y la evaluación externa. Asimismo, se llevó a cabo una entrevista con cada participante, para verificar qué tan eficaz, útil y práctico les resultó la estrategia de autoevaluación mediante videograbaciones, e identificar si el uso del instrumento les había facilitado la reflexión sobre su desempeño.

Diseño del instrumento

Una de las técnicas para evaluar las competencias de la dimensión de conducción del proceso Enseñanza-Aprendizaje del Modelo ECD (García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2008), propuestas por Rueda (2009) es el uso de instrumentos de autoanálisis y observaciones directas. Tomando en cuenta esta premisa, en este trabajo se empleó una *guía para el análisis del desarrollo de la sesión didáctica*, para facilitar la autoevaluación y la reflexión de la clase videograbada.

En la tabla 4 (ver siguiente página) se muestran las competencias e indicadores del modelo ECD que se consideraron para el diseño de este instrumento. De igual manera se realizó una búsqueda bibliográfica en torno a los aspectos implicados en la conducción-interacción de una clase, y se revisaron instrumentos y modelos desarrollados por otras instituciones para evaluar la docencia tales como el Modelo de competencias del profesor de medicina (2008).

Tabla 4. Competencias e indicadores del Modelo ECD considerados para el diseño del instrumento

Competencia	Descripción	Indicadores
Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula	Comprende la puesta en práctica de estrategias de enseñanza y de aprendizaje para el logro de las metas; incluye modalidades de interacción para la apropiación de los contenidos; uso apropiado de los materiales didácticos y herramientas tecnológicas; estilos de comunicación y generación de un clima social apropiado para el aprendizaje; así como los procesos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla actividades para el aprendizaje grupal, individual, significativo colaborativo y autónomo. • Utiliza materiales didácticos. • Emplea tecnologías de comunicación e información. • Proporciona realimentación al desempeño de los estudiantes. • Provee oportunidades equitativas de participación en el aula. • Emplea la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. • Involucra a los estudiantes en los procesos de evaluación, autoevaluación y coevaluación. • Contribuye a la generación de un clima social en el aula que facilite la integración del grupo y el desarrollo personal de los estudiantes. • Reconoce las diferencias individuales de sus estudiantes. • Identifica, ayuda o canaliza a estudiantes que presentan dificultades.
Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico	Implica la comunicación de ideas, conocimientos y sentimientos a través de la palabra, tanto en situaciones conversacionales y actividades grupales, como en presentaciones públicas ante audiencias diversas, así como en la producción de textos.	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta sus ideas de acuerdo con una estructura lógica y se expresa con claridad tanto en presentaciones orales como escritas. • Complementa su exposición mediante el lenguaje corporal y el uso adecuado del tono de voz. • Tiene la capacidad para leer y comprender de manera eficiente una lengua extranjera. • Tiene la habilidad para relacionarse con los estudiantes y sus pares. • Tiene la habilidad de manejar y resolver conflictos.

Tomado de García-Cabrero, Loredo, Luna y Rueda, (2008).

Como ya se indicó, el primer procedimiento para validar el contenido del instrumento se realizó con el apoyo de tres expertos en el tema de evaluación docente, a los cuales se les proporcionó la *guía para el análisis del desarrollo de la sesión didáctica*. La consigna fue que revisaran los reactivos que la conformaban y la descripción de los niveles de desempeño, con el objetivo de identificar si reflejaba las competencias del modelo ECD señaladas y su presentación era clara. A partir de sus observaciones y comentarios se hicieron las modificaciones pertinentes, lo que constituyó la versión que utilizaron los profesores.

Características del instrumento

De manera general, la *guía de autoanálisis de la sesión didáctica* estuvo dividida en dos secciones, la primera estuvo conformada por cuarenta y nueve reactivos que se debían evaluar mediante una escala de 0) No aplica de acuerdo al tema, 1) Deficiente, 2) Aceptable, y 3) Satisfactorio. La segunda sección estuvo constituida por una serie de siete preguntas abiertas relacionadas con las actividades que se realizan durante la sesión didáctica con el fin de orientar la reflexión de los profesores (ver anexo 2). Para facilitar el autoanálisis de la sesión didáctica y considerando las fases en las que ésta se lleva a cabo, los reactivos de la primera sección se distribuyeron en: a) inicio, b) desarrollo y, c) cierre y evaluación de la clase; a su vez, la fase de desarrollo se subdividió en cinco categorías, cabe señalar que las actividades se realizan de manera simultánea, sin embargo, para fines de su análisis, se agruparon por categorías (ver tabla 5).

Tabla 5. Distribución de reactivos en la *guía de autoanálisis de la sesión didáctica*

Fase	Categorías	N° de preguntas
Inicio		3
	Exposición del tema	11
	Participación de los estudiantes	11
Desarrollo	Afectividad y valores	5
	Actividades	8
	Comunicación	5
Cierre y evaluación		6
Preguntas abiertas		7
Total		56

En la segunda sección se presentan una serie de preguntas abiertas relacionadas con aspectos de la práctica docente como: los recursos y estrategias empleados para exponer el contenido, la manera en que se fomenta que los alumnos se responsabilicen de su aprendizaje, qué les permitió ser empáticos con los estudiantes, los objetivos o metas que se lograron, el aprendizaje de esa interacción, y qué elementos o aspectos de su práctica actual podrían ayudarles a futuro.

Validación del instrumento

En la figura 4 se muestra el procedimiento de validación de la estrategia de autoevaluación de la videogración de la sesión didáctica.



En la segunda sesión del seminario-taller de validación del modelo ECD se les informó a los profesores sobre la estrategia de autoevaluación mediante videograciones, se les indicó que para conocer cómo era su desempeño al impartir una clase se videograba una sesión didáctica de cada uno, el cual posteriormente autoevaluarían con una guía. En la figura 5 (ver página siguiente) se muestra el procedimiento de la aplicación de la estrategia de autoevaluación al grupo de profesores participantes.

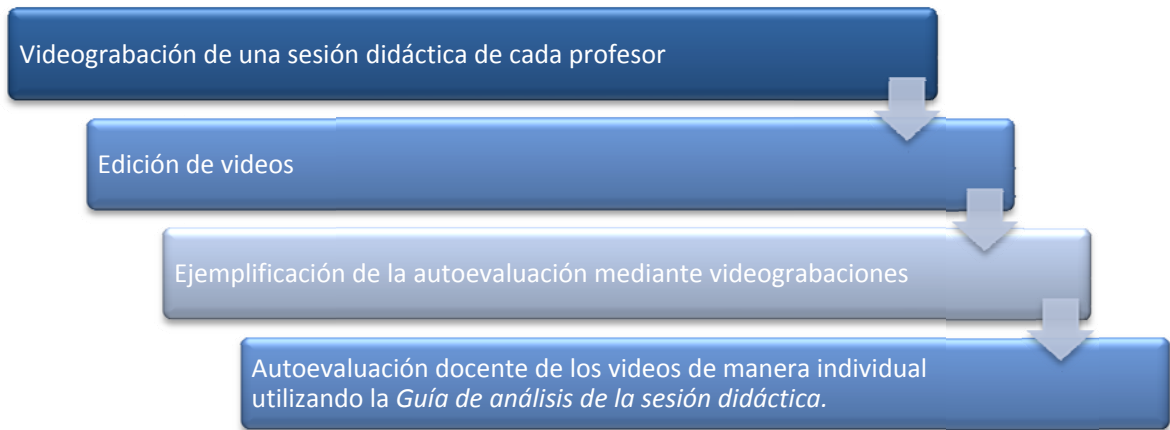
Figura 5. Etapas de la aplicación de la estrategia de autoevaluación

Figura 4. Etapas de la aplicación de la estrategia de autoevaluación docente de las secuencias didácticas de los profesores participantes, utilizando la guía de análisis.

En un primer momento se videograbó una secuencia didáctica de cada profesor, utilizando una videocámara y un tripié, mismos que se ubicaron en un sitio del salón de clases que permitiera una visión completa de lo que ocurría, procurando no interferir en la dinámica de la SD. Las clases filmadas tuvieron una duración de entre tres y cuatro horas (ver tabla 6). Como se puede observar en la siguiente tabla, la fecha en que se videograbó la SD, en dos de los profesores dista mucho de la fecha en la que realizaron su autoevaluación; asimismo, el número de estudiantes fue de tres en los profesores C y D, y el grupo más grande fue el del profesor B con 50 estudiantes.

Tabla 6. Filmación de sesiones didácticas

Profesor	Fecha de videograbación	Lugar	Nº de estudiantes en el grupo	Duración (hrs.)	Fecha de autoevaluación
A	28 de octubre de 2009	Facultad de Psicología	14	2.5	17 de enero de 2010
B	04 de noviembre de 2009	Facultad de Psicología	50	3	-
C	03 de noviembre de 2009	Centro Comunitario Julian Mc Gregor	3	4	07 de diciembre de 2009
D	22 de octubre de 2009	Facultad de Psicología	3	3	-

La edición de los videos se realizó con el programa *Intervideo WinDVD creator 3*, considerando lo siguiente:

- ⇒ Para el *inicio*, las actividades previas o la introducción a la clase considerando desde la bienvenida, la presentación de objetivos, la vinculación con temas expuestos en otras clases, hasta el inicio de una actividad propiamente del tema que se expondría.
- ⇒ Para el *desarrollo*, se identificaron las actividades realizadas para la exposición del o los temas, incluyendo prácticas, trabajos en equipo, exposición, debates, entre otros.
- ⇒ Para la última fase de la sesión didáctica, el *cierre y evaluación*, se consideró desde que el profesor terminaba la última actividad y exponía las conclusiones finales.

Una vez editados, los videos se grabaron en discos DVD con menú interactivo. Este procedimiento tuvo una duración de aproximadamente siete horas por cada video, incluyendo su revisión, edición y grabación en formato DVD.

En la sesión cuatro del seminario-taller se realizaron actividades para analizar la dimensión conducción del proceso enseñanza-aprendizaje de la práctica docente; se abordó cómo los profesores evaluarían el video de su clase, y se ejemplificó este procedimiento con una grabación de la clase de un profesor de estadística de la misma institución, filmada años anteriores (con su previo consentimiento), la cual se editó con los mismos criterios con los que se editaron las videograbaciones de los profesores participantes.

Para esta ejemplificación, se les proporcionó a los participantes la *guía para el análisis del desarrollo de la sesión didáctica*, haciendo una breve presentación de las dimensiones que lo componen y la escala para su evaluación. Se aclaró que el instrumento es de autoevaluación y que únicamente se realizaba el ejercicio para familiarizarlos con el procedimiento que debían seguir de manera individual en la evaluación y análisis del video de su SD. Se observaron los primeros cinco minutos del video del profesor externo, que constituían el inicio de la sesión; de manera grupal, se revisaron cada una de las afirmaciones de esta fase contenidas en el instrumento y se discutió sobre el nivel de

desempeño del profesor. Este procedimiento se realizó para el desarrollo y el cierre de la sesión, cuya duración fue de 50 minutos.

Posteriormente se les solicitó a los profesores que hicieran observaciones respecto a la estructura y contenido de la guía; y, una vez que realizaran esta actividad de manera individual con sus videograbaciones hicieran anotaciones más precisas sobre él, tales como: incluir otras actividades que realizan pero no se mencionan en la guía, modificar la redacción de algunas afirmaciones, etc.

A cada profesor se le proporcionó el video de su clase y una guía para su análisis. Cabe señalar que en esta sesión asistieron tres de los profesores participantes, por lo que el profesor que no asistió recibió su video, instrumento e instrucciones posteriormente, sin presentarle la ejemplificación.

La autoevaluación de los profesores la realizaron de manera individual en un momento fuera del seminario-taller que ellos determinaron. Sus videos, autoevaluaciones y comentarios sobre la estrategia o la guía las debían integrar en su portafolios docente de evaluación del seminario-taller y, posteriormente entregarlo a los coordinadores, los cuales realizaron una evaluación sobre su contenido. En la última sesión, se les proporcionó una realimentación sobre los aspectos fuertes y puntos de mejora en cada una de las dimensiones de la práctica docente (planeación, conducción y valoración del impacto del proceso E-A) que se trabajaron a lo largo del taller considerando los instrumentos que componían el portafolios. Cabe señalar que para realizar la retroalimentación de la dimensión de conducción-interacción de la SD, se utilizaron los resultados de la autoevaluación del video de las SD.

Evaluación externa

Los evaluadores externos fueron los coordinadores del seminario-taller, los cuales revisaron cada video y utilizaron las afirmaciones de la *guía para el análisis de la sesión didáctica*; para su evaluación consideraron los niveles de desempeño de la siguiente escala (ver tabla 7). A diferencia de las categorías empleadas en la autoevaluación docente, se incluyó la categoría de *no observado*.

Tabla 7: Niveles de desempeño para la evaluación externa

- A) *Satisfactorio*: En el video se evidencia claramente un dominio eficiente del elemento o actividad desarrollada de. El profesor muestra alta capacidad y flexibilidad para manejar didácticamente los conocimientos de la disciplina. La manera en que realiza la actividad demuestra que posee una excelente preparación y experiencia para abordar la asignatura.
- B) *Aceptable*: El video de la secuencia didáctica muestra que el profesor posee la capacidad de emplear metodologías didácticas y elementos de su experiencia profesional para realizar la actividad evaluada en la enseñanza de la disciplina; sin embargo, en algunos momentos puede mostrarse inseguro (a) o con ciertas dificultades al no tener un impacto significativo en su trabajo frente a grupo.
- C) *Deficiente*: Se evidencia que el desempeño del profesor presenta claras dificultades en la puesta en práctica de las actividades o elementos a evaluar en el inicio, desarrollo y cierre de la sesión didáctica. Esto representa una evidencia de que no logra integrar y articular los conocimientos disciplinares con las actividades de manera adecuada, o bien de que los métodos didácticos son escasos y poco congruentes entre sí, lo cual se refleja en un desempeño inseguro y poco flexible.
- D) *No aplica*: Indica que las condiciones del grupo, el tema u otros factores no permitieron que se realizara la actividad evaluada.
- E) *No observado*: La actividad o elemento a evaluar no se muestra en el video de la SD.

Entrevista semiestructurada

Para concluir, se llevo a cabo una entrevista a cada profesor, en la que se abordaron tres temas fundamentales⁶:

- ☞ Opinión de las discrepancias observadas entre su autoevaluación y la evaluación externa.
- ☞ Opinión y posibles sugerencias de mejora sobre los ajustes que se hicieron al instrumento⁷.
- ☞ Conocer la utilidad de la estrategia de autoevaluación de videograbaciones de clase utilizando una guía de autoanálisis; se les cuestionó sobre sus bondades y limitaciones, principalmente en la promoción de la reflexión. Se les cuestionó si el proceso de reflexión lo hacían antes de haber aplicado la estrategia, y si hubo diferencias entre lo que hacían y hacen ahora en cuanto a la reflexión de su práctica.

La entrevista fue semiestructurada, lo que permitió tener una visión más profunda de la experiencia de emplear la autoevaluación mediante videograbaciones y la guía de autoanálisis. Tuvo una duración aproximada de una hora y media.

Análisis de datos

Para comparar los datos derivados de la autoevaluación y la evaluación externa de las videograbaciones, se empleó el procedimiento denominado *microanálisis* que implica el estudio minucioso y detallado de los datos haciendo énfasis en *cómo* ocurrió el evento, más que en el *qué* ocurrió. En el microanálisis interactúan la concepción teórica, la forma de recolectar la información, y el análisis e interpretación de la situación que se investiga, es decir, se emplea un enfoque interpretativo para configurar el conocimiento (Ratcliff, 2003).

Este autor retoma lo mencionado por Erickson, en cuanto a que en el *microanálisis* es muy importante el medio de recolección de datos, y hace énfasis en emplear grabaciones de

⁶ Ver Formato de entrevista, anexo 4.

⁷ Instrumento con ajustes derivados de la aplicación de la primera versión, anexo 3.

audio o video, pues brindan la posibilidad de que el evento sea revisado cuantas veces sea necesario por el investigador para hacer una interpretación más precisa. Los pasos para realizar el análisis de los videos utilizando el *microanálisis*, de acuerdo con este autor, son:

- a) Examinar el video en su totalidad.
- b) Identificar el inicio, desarrollo y cierre de la grabación y de los eventos que ocurren en ella.
- c) Organizar las tres fases anteriores en segmentos, y hacer categorías por cada una de ellas.
- d) Transcribir los eventos de los videos.
- e) Comparar los segmentos del video entre sí, para determinar cuál es más representativo.

La *guía de autoanálisis para la sesión didáctica* facilitó este procedimiento, pues en él se presentan las fases, categorías y eventos que los profesores podrían desarrollar en su clase de acuerdo con un modelo de competencias. Para comparar los datos, se revisaron las autoevaluaciones de los profesores en las fases en las que se organiza la guía, posteriormente se contrastó el nivel de desempeño que se había asignado cada profesor en las afirmaciones del instrumento, con el asignado por los evaluadores externos; con ello se identificaron tendencias comunes entre los cuatro profesores, y se determinaron las fortalezas y debilidades del instrumento, así como la representatividad de su contenido para evaluar las actividades que realizan los profesores dentro de un enfoque basado en competencias. Para ejemplificar el desempeño de los profesores al impartir sus clases se seleccionaron segmentos de los videos que representaran más claramente la actividad señalada en las afirmaciones.

Las entrevistas se analizaron mediante las siguientes categorías: a) opinión sobre el contraste de resultados, b) opinión de la estrategia de autoevaluación mediante la videograbación de secuencias didácticas, c) ajustes a la estrategia y al instrumento, d) validación del instrumento; y, e) reflexión a partir del uso de la estrategia.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

En la primera sección de este capítulo se presentan los datos derivados del contraste entre la autoevaluación de los profesores con la evaluación externa, asimismo se describen segmentos de las videograbaciones de los profesores para su ejemplificación. Posteriormente se muestran los resultados de las entrevistas realizadas a los profesores para indagar sobre la utilidad de la estrategia de autoevaluación utilizando videograbaciones.

5.1 Autoevaluación de la Sesión Didáctica

En las tablas 8 y 9 se presentan las actividades que se desarrollaron en la sesión didáctica de los profesores participantes. Como ya se señaló anteriormente, 3 de las secuencias didácticas (SD) videograbadas (profesores *A*, *B* y *D*) correspondieron a clases teóricas y una de ellas (profesor *C*) a una clase práctica. Las fases de inicio y cierre tuvieron una duración de entre 3 y 5 minutos en todos los casos, a diferencia de la fase de desarrollo a la cual se destinó la mayor parte de la clase.

Tabla 8. Estructura de la sesión didáctica videograbada de los profesores participantes

Profesor	Tema de la SD	Actividades	Tiempo (hrs.)
A	Vinculación de la teoría en el programa de intervención desarrollado por los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Inicio</i> - <i>Desarrollo:</i> - Trabajo en equipos: programa de intervención. - Plenaria - Trabajo en equipo: distribución de actividades del programa de intervención. - <i>Cierre</i> 	2.30
B	Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Inicio</i> - <i>Desarrollo:</i> - Puesta en común de la actividad de conocer el desarrollo del lenguaje a través de la narración de un cuento. - Exposición de tema por parte del profesor: El lenguaje. - <i>Cierre</i> 	2.40 hrs

Tabla 9. Estructura de la sesión didáctica videograbada de los profesores participantes (continuación)

Profesor	Tema de la SD	Actividades	Tiempo (hrs.)
C	Estrategia didáctica: Escritura independiente.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Inicio</i> - <i>Desarrollo</i> - Trabajo grupal: análisis de escrituras realizadas por niños de preescolar: detección de fortalezas. - Retroalimentación a alumna que realizó una actividad en escenario. - Trabajo individual: análisis de escrituras realizadas por niños de preescolar. - Exposición de tema por parte del profesor: Escritura. - <i>Cierre</i> 	3.30 hrs
D	Revisión del Programa de Educación Preescolar (PEP, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Inicio</i> - <i>Desarrollo:</i> - Revisión de noticias relacionadas con la educación. - Comentarios sobre la lectura previa. - Continuación de la exposición del tema por parte del profesor: PEP, 2006. - <i>Cierre</i> 	2.30 hrs

En el análisis de resultados que se presenta a continuación, se retoman algunos segmentos de las clases videograbadas para ejemplificar cómo se codificaron las actividades desarrolladas y el contraste del nivel de desempeño que el profesor se otorgó a sí mismo(a) con el asignado por los evaluadores externos⁸. Cabe señalar que las discrepancias entre evaluaciones indican que: 1) probablemente el reactivo no es claro, 2) que esa actividad no la desarrolla el profesor, 3) que su implementación es incipiente, o bien, 4) que el profesor(a) subestima o sobreestima su desempeño.

⁸ En la transcripción de los fragmentos de las sesiones didácticas se empleó la letra *P* para denotar lo expresado por el profesor y la letra *A* para lo expresado por los alumnos.

5.1.1 Fase de inicio de la sesión didáctica

En el análisis de la primera fase de las secuencias didácticas, se consideraron las actividades o discurso del profesor previos a la primera actividad relacionada con el tema de la clase. El contraste entre la autoevaluación realizada por los profesores y la evaluación externa (coordinadores del seminario-taller) de esta fase, se presenta en la tabla 10, en la que se puede observar que el profesor que estimó más alto su desempeño fue el profesor D, considerando que su autoevaluación fue aceptable en dos de los tres reactivos de esta fase, lo cual es congruente con la calificación otorgada en la evaluación externa.

Tabla 10. Contraste de la autoevaluación de los profesores con la evaluación externa en la fase de inicio de la sesión didáctica⁹

Reactivo	Profesor A		Profesor B		Profesor C		Profesor D	
	AE	EE	AE	EE	AE	EE	AE	EE
1. Comunicué a los alumnos los objetivos que se pretendían alcanzar (utilicé alguna forma de representación de los mismos: esquemas, diagramas, mapa conceptual, etc.)	S	S	<u>D</u>	<u>NO</u>	<u>D</u>	<u>NO</u>	A	A
2. Hice un breve resumen de la clase anterior.	<u>S</u>	<u>D</u>	<u>D</u>	<u>NO</u>	A	A	<u>S</u>	<u>A</u>
3. Promoví mediante el uso de preguntas, que el alumno identificara sus necesidades y problemáticas respecto del tema.	-	NO	A	A	D	D	A	A

Nota: Los casos en los que hubo discrepancias entre ambas evaluaciones se resaltan en letras cursivas y negritas.

Cabe destacar que el reactivo que presentó más discrepancias fue el 2 (*hacer un breve resumen de la clase anterior*); debido probablemente, a que los profesores no consideran que sea importante o necesario realizarlo o desconocen su valor pedagógico.

Las autoevaluaciones de los profesores A y D en la actividad de *comunicar y representar los objetivos de la sesión* (reactivo 1) coincidieron con la evaluación externa.

⁹ Las siglas AE representan la autoevaluación, la evaluación externa se representa con las letras EE. Las categorías de la escala utilizada son: S: satisfactorio, A: aceptable, D: deficiente, NO: no observado y, en caso de que no se hubiera registrado una calificación en la categoría observada, se señaló con un guión medio.

Ambos profesores comunicaron los objetivos, y adicionalmente, el profesor A los escribió en el pizarrón (ver siguiente fragmento).

Fase: Inicio

Reactivo 1: presentación de objetivos

Objetivos de la clase del profesor A escritos en el pizarrón¹⁰

Objetivo: Analizar los procesos de interacción social adulto-niño, niño-niño en contextos educativos, enlazándolos con mi propuesta de intervención.

Actividades: Por grupos de lectura analizar y discutir el material de lectura y preparar una presentación para sus compañeros. Dirigir la presentación en aspectos prácticos para una intervención.

Objetivo: En función de los componentes del programa de intervención, determinar el nivel de avance, puntualizar los aspectos faltantes y definir tareas y responsables de las mismas.

Inicio de la clase del profesor A

PA: Entonces, si revisamos los objetivos que tenemos, en esta clase vamos a revisar las lecturas que hicieron cada uno de los equipos, con el fin de enlazarlo con su propuesta de intervención. Cada uno de ustedes está trabajando con una propuesta para intervenir en un problema psicosocial, entonces intenten analizar lo que leyeron y enlázelo con su programa de intervención.

En los casos de las evaluaciones de los *profesores B y C* se presentaron discrepancias, debido a que de acuerdo con la evaluación externa, los profesores no presentaron los objetivos de la clase. Aparentemente, consideraron más relevante y necesario señalar lo importante e interesante del tema a tratar y la relación que tiene este con situaciones o problemáticas de la vida cotidiana o la práctica profesional (como ejemplo véase el siguiente fragmento de la SD del profesor C).

Fase: Inicio

Reactivo 1: presentación del objetivo

Inicio de la sesión didáctica del profesor C¹¹

PC: La estrategia que tenemos para planear la instrucción en la escritura es "Escritura Interactiva". Va a ser muy interesante y un poco difícil, porque vamos a observar la escritura independiente de los niños, y el efecto de la instrucción de la maestra en ellos; y lo vamos a evaluar con esto (señala un cuaderno de ejercicio) que finalmente no corresponde con la instrucción de la maestra; y cuando empecemos a trabajar con "escritura interactiva" vamos a poder contrastar los efectos de nuestra instrucción en la escritura cotidiana de los niños.

¹⁰ La videograbación de la SD del profesor A se realizó el 28 de octubre del 2009.

¹¹ La videograbación de la SD del profesor C se realizó el 03 de noviembre del 2009.

El *profesor D* indicó que su desempeño en la presentación de objetivos fue *aceptable*, lo cual coincide con la evaluación externa, en el video se puede observar que el profesor los explicó con claridad y describió brevemente las actividades que se realizarían en la sesión.

En relación con el reactivo 2, *elaboración de un breve resumen de lo que se realizó en la SD anterior* para dar continuidad al tema y relacionarlo con el que se revisaría en esa clase, tres de los profesores: *A, B y D* presentaron diferencias en las evaluaciones, mientras los profesores se autoevaluaron como *deficiente*, y *satisfactorio* respectivamente, los evaluadores externos puntuaron *deficiente* o *no observado*, dado que únicamente mencionaron que se seguiría la misma dinámica de trabajo que en las clases anteriores, sin presentar una breve recapitulación para vincular los contenidos revisados en la clase o clases anteriores (ver fragmento de la SD del profesor *D*).

Fase: Inicio

Reactivo 2: resumir la SD anterior

Inicio de la SD del profesor D¹²

PD: En la clase de hoy continuaremos trabajando con las características del programa de educación preescolar, el PEP 2004 de la SEP. ¿Se acuerdan que la semana pasada hablamos acerca del concepto de competencias? hoy lo retomaremos, al trabajar con las características del programa de la SEP... iniciaremos haciendo dos análisis, el primero que tiene que ver con la noticia, y el segundo con el libro de "La educación errónea"; posteriormente vamos a trabajar con las competencias. ... lo que vamos a hacer, es continuar con la presentación de power point que no acabamos de revisar y hacer una actividad, llamémosle de "aplicación"... les voy a presentar lo que es el mapa de competencias de preescolar, y algunas situaciones de preescolares para que ustedes traten de identificar qué competencias están en juego. Las próximas dos clases lo que vamos a hacer será revisar un poco más a fondo los campos formativos... después de esto vamos a revisar el de primaria y... la dinámica va a cambiar, porque a cada una de ustedes les voy a asignar un campo formativo que tendrán que exponer.

En los cuatro profesores hubo correspondencia entre las autoevaluaciones y la evaluación externa de la actividad señalada en el reactivo 3: *promover que el alumno identificara sus necesidades y problemáticas vinculadas con el tema*. Esto se manifestó mediante la

¹² La videograbación de la SD del profesor D se realizó el 22 de octubre del 2009.

realización de preguntas a los estudiantes sobre actividades previas o problemáticas planteadas; esta actividad también la realizaron durante la fase de desarrollo de la SD.

5.1.2 Fase de desarrollo de la sesión didáctica

En la tabla 11 se describen las categorías que se evalúan en la fase de desarrollo de la *guía para el análisis de la sesión didáctica*.

Tabla 11. Categorías de análisis de la fase de desarrollo de la SD.

Exposición del tema:	<ul style="list-style-type: none"> •Relacionar el tema con situaciones de la vida cotidiana, otros contenidos, conocimientos previos y experiencias; adaptar la cantidad y dificultad de contenidos, facilitar la comprensión de los temas utilizando ejemplos reales; emplear diversas estrategias didácticas; guiar a los estudiantes en la solución de problemas.
Participación de estudiantes:	<ul style="list-style-type: none"> •Propiciar el diálogo y la participación equitativa, promover el pensamiento crítico mediante preguntas, favorecer la reflexión sobre problemáticas actuales, favorecer la expresión de juicios críticos de manera asertiva y constructiva, manejo de grupos, entre otros.
Afectividad y valores	<ul style="list-style-type: none"> •Crear un ambiente de respeto, tolerancia y ecuanimidad; promover el desarrollo de habilidades interpersonales, orientar las actividades de manera ética, reflexiva y humana.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> •Realizar actividades o prácticas que refuercen la adquisición de conocimientos y habilidades, trabajo grupal e individual; promoción del trabajo cooperativo y colaborativo; orientar y supervisar las actividades.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> •Tono de voz, lenguaje corporal, uso del espacio físico, exposición clara y coherente de ideas, promover la motivación y el interés del grupo, retroalimentar el desempeño de los alumnos.

A continuación se presenta el contraste entre la autoevaluación y la evaluación externa de los profesores en esta fase por categorías.

Exposición del tema

La comparación entre las autoevaluaciones de los cuatro profesores y la evaluación externa en cada uno de los reactivos de esta categoría se muestra en la tabla 12; se puede observar que la autoevaluación de los profesores C y D coinciden en mayor medida con la evaluación externa.

Tabla 12. Contraste de la autoevaluación de profesores con la evaluación externa en la categoría de exposición del tema¹³

Reactivo	Profesor A		Profesor B		Profesor C		Profesor D	
	AE	EE	AE	EE	AE	EE	AE	EE
4. Introduce el tema estableciendo relaciones con situaciones de la vida cotidiana, de tal manera que los alumnos mostraron interés en él.	NO	NO	A	A	S	S	S	S
5. Destaqué el contenido principal del tema.	A	A	A	A	S	S	S	S
6. Adapté la cantidad y dificultad de los contenidos impartidos en clase al nivel de los alumnos.	A	A	<u>D</u>	<u>A</u>	S	S	A	A
7. Relacioné el contenido de la clase con los temas revisados en clases anteriores, conocimientos previos y experiencias.	A	A	A	A	S	S	S	S
8. Indiqué claramente el paso de un tema o actividad a otro.	A	A	A	A	<u>S</u>	<u>A</u>	<u>NA</u>	<u>A</u>
9. Utilicé ejemplos cercanos a la realidad para facilitar la comprensión de conceptos, principios o procedimientos relacionados con el tema.	A	A	<u>A</u>	<u>S</u>	S	S	S	S
10. Mostré aplicaciones de la teoría a problemas reales.	S	S	A	A	S	S	S	S
11. Verifiqué que los alumnos comprendieran los conceptos.	<u>D</u>	<u>A</u>	D	D	S	S	<u>A</u>	<u>S</u>
12. Empleé diversas estrategias y recursos didácticos dirigidos a lograr los objetivos de la sesión y hacer más comprensible el tema.	<u>A</u>	<u>S</u>	<u>D</u>	<u>A</u>	S	S	A	A
13. Los recursos utilizados (pizarrón, láminas, proyector, mapas conceptuales, etc.) apoyaron la exposición del tema permitiendo su mejor comprensión.	<u>NA</u>	<u>A</u>	<u>A</u>	<u>S</u>	<u>D</u>	<u>A</u>	S	S
14. Guíé a los estudiantes en la identificación y solución de problemas relacionados con el tema.	S	S	NA	NA	S	S	A	A

Nota: Los casos en los que hubo discrepancias entre ambas evaluaciones se resaltan en letras cursivas y negritas.

¹³ Las siglas AE representan la autoevaluación, la evaluación externa se representa con las letras EE. Las categorías de la escala utilizada son: S: satisfactorio, A: aceptable, D: deficiente, NO: no observado y, en caso de que no se hubiera registrado una calificación en la categoría observada, se señaló con un guión medio.

De igual manera, se observa que en casi todas las discrepancias presentadas, en la evaluación externa se asignaron niveles de desempeño más altos que en la autoevaluación de los profesores, es decir, en esta fase, los profesores subestimaron su desempeño. Por otra parte, el reactivo relacionado con el *empleo de recursos para apoyar la exposición del tema* (reactivo 13), fue en el que se presentaron más discrepancias ya que los niveles de desempeño asignados por los profesores fueron más bajos que en la evaluación externa. Por su parte, el profesor A señaló que en la SD videograbada no realizó exposición de tema, pues dirigió su SD a relacionar las lecturas previas con los programas de intervención de los alumnos, por lo que los estudiantes se organizaron en grupos de trabajo.

Los profesores B, C y D introdujeron el tema de la SD relacionándolo con aspectos de la vida cotidiana para que los estudiantes se interesaran en él (reactivo 4); a continuación se muestra un fragmento de la SD del profesor B en esta actividad, cuyo desempeño fue *aceptable* ya que explicó lo importante e interesante de conocer el tema mencionando situaciones cotidianas, aunque no señaló la utilidad en su profesión, ni involucró activamente a los estudiantes.

Fase: Desarrollo, exposición del tema

Reactivo 4: introducción del tema

Profesor B¹⁴

PB: El lenguaje es un tema fundamental; es representante de la ciencia y de la teoría cognitiva y es, igual que muchos otros, fascinante. Además es sumamente importante, como ustedes ya se pudieron dar idea con las lecturas, es fascinante ver cómo los niños comienzan a hablar, ver cómo está la comunicación, todos los vericuetos que eso implica; y además su relación con el pensamiento, trabajar con los niños con problemas, en los jardines de niños con dificultades de lenguaje, ver cómo de un momento a otro los niños comienzan a hablar y no te diste cuenta a qué hora. Es un tema muy complejo, pero también es muy fascinante. Es un tema que me parece fundamental y además su relación con todo lo que nos ocupa. De manera particular a mí me gusta mucho, espero que a ustedes también les entusiasme.

En relación con *vincular el contenido de la clase con los temas revisados en clases anteriores, conocimientos previos o experiencias* (reactivo 7), los profesores evaluaron su desempeño de manera aceptable o satisfactoria. Lo cual se evidencia al cuestionar a los estudiantes sobre

¹⁴ La videograbación de la SD del profesor B se realizó el 04 de noviembre del 2009.

conocimientos adquiridos anteriormente o experiencias previas, o mediante una lluvia de ideas. Es importante mencionar que regularmente los profesores fomentaron que los estudiantes vincularan los contenidos con conocimientos previos o experiencias y pocas veces lo hicieron con temas o clases anteriores.

A lo largo de las cuatro sesiones videograbadas (una por cada profesor) se observó que los profesores realizaron más de una actividad; para *concluir y dar paso a la siguiente* (reactivo 8) hacían una breve conclusión y daban instrucciones de cómo se realizaría la siguiente actividad (ver siguiente fragmento).

Fase: Desarrollo, exposición del tema

Reactivo 8: conclusión de actividad

PROFESOR A

PA. Bueno, terminamos con esta primera parte, recuerdan que les pedí los resúmenes de sus lecturas para que les dieran a sus compañeros, mientras les voy a entregar los avances de sus propuestas, ya les hice anotaciones y comentarios...

En este segundo momento, el proyecto que tenemos hacer hoy, creo que varios de ustedes llevan un buen avance en el proyecto de intervención. Voy a anotar los componentes del programa de intervención, ustedes hagan una evaluación: ¿en qué vamos? ¿qué nos falta? Y definan las tareas y los responsables de eso que les falta en el interior de su equipo, puede quedar en una cuartilla.

En los cuatro casos, los profesores *utilizaron ejemplos cercanos a la realidad para facilitar la comprensión de conceptos, temas o procedimientos* (reactivo 9). El siguiente fragmento muestra cómo el *profesor B* realizó esta actividad facilitando la comprensión de conceptos utilizando ejemplos de la vida cotidiana.

Fase: Desarrollo, exposición del tema

Reactivo 9: empleo de ejemplos reales

PROFESOR B

Durante la exposición del tema.

PB. El lenguaje egocéntrico no está referido al otro, sino a sí mismo. Vigotsky dice que tiene una función reguladora.

A1. Él decía que les ayudaba a resolver problemas, cuando el niño no podía encontrar una solución o alcanzar lo que deseaba, se daba lo del lenguaje egocéntrico y parecía que esto lo retroalimentaba y le ayudaba a lograr su propósito.

PB. ¿Alguien más tiene algún ejemplo?

A2. Cuando se está resolviendo un problema, hay quienes hablan para resolverlo, entonces

Profesor B (Continuación)

empiezan a decir: “bueno, primero hacemos esto y después esto...” y se empiezan como a repetir lo que están pensando.

PB. Exactamente, todos lo hemos hecho, ese lenguaje interior nos sirve como referente y lo estructuramos y decimos: “voy a hacer esto, y luego esto” y empiezan a hablarse a sí mismos. Entonces, el lenguaje egocéntrico parece desempeñar una función reguladora o de planeación de la acción. Nos sirve para regular, ahí es cuando no va el lenguaje por un lado y el pensamiento por el otro... Seguramente les ha pasado que tienen un examen y llegan con un compañero y le explican, y en el momento en que le están explicando al otro, a ustedes les queda más claro. ¿Ven cómo se regula la acción y el pensamiento a través del lenguaje?, por ese motivo, hay que promover el trabajo en grupo, porque cuando hablan hay esa posibilidad de regular lo que están pensando. Es a partir de la interacción social que le vamos dando significado a lo que vamos aprendiendo.

Los cuatro profesores autoevaluaron de manera aceptable o satisfactoria su desempeño al *mostrar aplicaciones de la teoría a problemas reales* (reactivo 10). Señalaron la utilidad del tema, o la aplicación en la práctica profesional de los alumnos. En los profesores A y C, mostraron aplicaciones de la teoría a problemas o situaciones reales o ficticias planteadas por ellos o los estudiantes (ver fragmento de la SD del profesor A).

Fase: Desarrollo, exposición del tema

Reactivo 10: mostrar aplicaciones prácticas

PROFESOR A

Al iniciar la puesta en común después del trabajo en equipos.

PA. Vamos a escuchar la presentación de cada uno de los equipos, nos van a decir las partes esenciales de la lectura en cuanto a cuestiones teóricas y se van a extender un poquito más en cómo enlazan ese contenido con sus propuestas de intervención, en qué consiste esa propuesta.

PA. (Dirigiéndose a un equipo) lo deciden convencidos o lo deciden porque fue la consigna, pudieron haberse visto un tanto forzados, o a lo mejor les quedó como anillo al dedo, ... qué sucedió en su caso.

A. Habíamos hecho la lectura pero no la habíamos anclado con la propuesta, cuando usted nos mencionó que hiciéramos la dinámica al inicio fue una parte más forzada; pero ya cuando fuimos relacionando ideas, pues sí nos queda perfecto para lo que vamos a hacer, y nos preguntamos cómo podemos hacerle para que sea más significativa la propuesta.

PA. La idea también es que ustedes vayan aprendiendo a cómo enlazar lo que van leyendo con la práctica, porque muchas veces se escucha cuando salimos de la carrera: “Ay pues es que no me enseñaron a hacer tal o cual cosa”, pero si hacemos este ejercicio con cada cosa que leemos, vamos a ir encontrándole la relación con la práctica que finalmente es lo que queremos que ustedes como psicólogos sepan hacer, ... y que lo tengan fundamentado, si alguien les pregunta: “por qué utilizas tu teoría niño a niño o por qué estás utilizando estrategias de aprendizaje cooperativo”, ustedes sepan defender y decir “ahh porque la investigación dice, o yo también lo he comprobado que hay excelentes resultados...”.

En la actividad de utilizar diversas *estrategias para lograr los objetivos de la clase y hacer más comprensible el tema* (reactivo 12), se presentaron discrepancias en los profesores *A* y *B*, en ambos casos el nivel de desempeño asignado en la autoevaluación fue inferior al de la evaluación externa. Se observó que para realizar esta actividad, los cuatro profesores organizaron al grupo en equipos y los orientaron en la aplicación del tema, hicieron puestas en común del trabajo en grupos, organizaron debates, solicitaron que realizaran encuestas, pidieron que los estudiantes analizaran las fortalezas y deficiencias de textos escritos, solicitaron lecturas relacionadas con el tema, entre otras actividades que favorecieron la comprensión del tema.

Los profesores utilizaron *diferentes recursos para apoyar la exposición del tema* (reactivo 13), entre ellos: el pizarrón para explicar o hacer anotaciones, presentaciones electrónicas para exponer puntos centrales y que incluía mapas conceptuales sobre teorías o diagramas, con lo que orientaron la exposición del tema y le dieron mayor claridad. Llama la atención que en las SD de tres de los profesores participantes se presentaron discrepancias (la evaluación externa asignó puntuaciones más favorables), lo cual indica que no consideran que los recursos que utilizan sean suficientes para apoyar la exposición del o los temas de la clase.

El desempeño de los profesores en la actividad de *guiar a los estudiantes en la identificación y solución de problemas relacionados con la temática que se revisaría* (reactivo 14), fue aceptable o satisfactorio. Lo cual se observa al brindar orientación constante en los equipos, resolviendo dudas, guiando a los estudiantes en el trabajo individual; o, analizando las situaciones o problemáticas planteadas (ver siguiente segmento de la SD del profesor *C*, siguiente página).

Fase: Desarrollo, exposición del tema

Reactivo 14: identificación y solución de problemas

Problemática planteada por el profesor C

PC: ...por ejemplo Daniela que está viniendo aquí, está sucediendo algo bien interesante con ella, sólo la evalué la primera vez, pero resulta que cuando yo le digo "¿qué puedes escribir?", me dice: "puedo escribir Susi, puedo escribir Ema y puedo escribir Tito", que son las cosas que la maestra le ha dicho. Bueno, le digo ¿puedes escribir la palabra "toma"? la niña dice: "no, esa no me la han enseñado". ¿Por qué? sabe "ta, te, ti, to, tu" y puede escribir Tito, y puede escribir "ma, me, mi, mo, mu" y sabe escribir "mamá", pero no puede escribir "toma" porque eso implica el proceso de construir una palabra, y eso es lo que no le han enseñado; le han enseñado a reproducir, a copiar, a hacer transcripciones, a hacer planas, pero no le han enseñado a construir palabras; van a salir como muy mal o muy limitados en esta evaluación y las observaciones que hagamos y yo espero ver los resultados de la instrucción que hagamos después. Entonces decidimos hacerlo así para tener equilibrio entre lectura y escritura, pero va a salir un poco fuera de contexto por eso, pero va a estar interesante ¿no? Bueno vamos a empezar con un ejercicio.

Participación de los estudiantes

Las tablas 13 y 14 muestran la comparación entre las autoevaluaciones de los profesores y la evaluación externa en cada uno de los reactivos de la categoría *participación de los estudiantes*; se puede observar que el profesor *B* fue el que presentó mayor discrepancia entre la autoevaluación y la evaluación externa, y el profesor *A* presentó sólo una y en la mayoría de los casos se evaluó satisfactoriamente.

Tabla 13. Contraste de la autoevaluación de profesores con la evaluación externa en la categoría participación de los estudiantes¹⁵

Reactivo	Profesor A		Profesor B		Profesor C		Profesor D	
	AE	EE	AE	EE	AE	EE	AE	EE
15. Propicié el diálogo y la participación equitativa de los integrantes del grupo.	A	A	S	S	S	S	S	S
16. Formulé preguntas que promovieran el pensamiento crítico.	A	A	A	A	S	S	S	S
17. Favorecí la reflexión sobre problemáticas actuales del ámbito psicológico.	S	S	<i>NA</i>	<i>A</i>	S	S	S	S
18. Solicité que los alumnos intervinieran en clase con preguntas y comentarios.	S	S	<i>D</i>	<i>S</i>	S	S	S	S
19. Promoví que el alumno expresara su juicio crítico con respecto a conocimientos, habilidades y actitudes de manera asertiva y constructiva.	<i>A</i>	<i>S</i>	A	A	S	S	A	A
20. Propicié que los estudiantes fundamentarán sus aseveraciones basándose en información de diferentes fuentes.	A	A	A	A	<i>S</i>	<i>A</i>	A	A
21. Propicié una actitud reflexiva de los estudiantes ante situaciones que les brinden elementos para mejorar en la práctica de su profesión.	S	S	<i>D</i>	<i>A</i>	S	S	S	S

Nota: Los casos en los que hubo discrepancias entre ambas evaluaciones se resaltan en letras cursivas y negritas.

¹⁵ Las siglas AE representan la autoevaluación, la evaluación externa se representa con las letras EE. Las categorías de la escala utilizada son: *S*: satisfactorio, *A*: aceptable, *D*: deficiente, *NO*: no observado y, en caso de que no se hubiera registrado una calificación en la categoría observada, se señaló con un guión medio.

Tabla 14. Contraste de la autoevaluación de profesores con la evaluación externa en la categoría participación de los estudiantes¹⁶ (continuación)

Reactivo	Profesor A		Profesor B		Profesor C		Profesor D	
	AE	EE	AE	EE	AE	EE	AE	EE
22. Emplé el uso de técnicas para el manejo de grupos que favorecieron el desarrollo de habilidades de comunicación con los estudiantes y pares.	S	S	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>S</i>	<i>A</i>
23. Resolví con precisión las dudas y preguntas de los estudiantes.	A	A	A	A	A	A	A	A
24. Corregí de manera asertiva el desempeño de los estudiantes.	A	A	A	A	A	A	A	A
25. Formulé conclusiones o síntesis, tomando en cuenta los comentarios realizados por los alumnos.	S	S	A	A	S	S	<i>S</i>	<i>A</i>

Nota: Los casos en los que hubo discrepancias entre ambas evaluaciones se resaltan en letras cursivas y negritas.

El reactivo en el que se presentaron más discrepancias fue el 22: *empleo de técnicas para el manejo de grupos que favorecieron el desarrollo de habilidades de comunicación con los estudiantes y pares*, debido a que es poco claro.

En lo relacionado con *propiciar el diálogo y la participación equitativa de los integrantes del grupo* (reactivo 15), los profesores mostraron tener un desempeño *satisfactorio*, es decir cuestionaron constantemente a los alumnos y los incitaron a expresar sus ideas o comentarios, especialmente a los que notaban que participaban poco o no lo hacían. El *profesor A* reconoció que aunque procuró que todos participaran en la clase, hubo una alumna a la que no logró integrar, por lo que se consideró que su desempeño fue *aceptable*.

¹⁶ Las siglas AE representan la autoevaluación, la evaluación externa se representa con las letras EE. Las categorías de la escala utilizada son: S: satisfactorio, A: aceptable, D: deficiente, NO: no observado y, en caso de que no se hubiera registrado una calificación en la categoría observada, se señaló con un guión medio.

Para *promover el pensamiento crítico de los estudiantes* (reactivo 16), los profesores plantearon diversas preguntas sobre el tema (ver segmento de la SD del profesor C).

Fase: Desarrollo, participación

Reactivo 16: promover el pensamiento crítico

PROFESOR C

PC. *¿Saben qué podemos hacer? Por qué no se toman unos minutos para echarle un ojo rápido a la evaluación, pensando como qué aspecto de los puntos a evaluar querrían evaluar.*

PC. *Entonces, pregúntense “¿qué voy a hacer mañana cuando haga una escritura interactiva, y cuando haga una escritura independiente?”*

Preguntas planteadas antes de exponer el tema

PC. *¿Qué es escribir?*

A1. *Es una forma establecida de símbolos que nos sirven para comunicar nuestras ideas.*

A2. *Es una forma gráfica que permite expresar las ideas sobre cualquier aspecto del mundo que le rodea al niño y que maneja una correspondencia entre sonidos y grafías.*

A3. *Es plasmar una idea para darla a conocer a los demás.*

PC. *¿Cuál es el papel del maestro? ¿Qué podemos hacer cuando hacemos escritura independiente? Con estas escrituras que están haciendo los niños en el salón, díganme ¿qué de esto aprenden los niños con lo que están haciendo en la escuela?*

En la actividad de *favorecer la reflexión sobre problemáticas actuales del ámbito psicológico* (reactivo 17), la autoevaluación y evaluación externa de los profesores A, C y D coinciden en que su desempeño fue *satisfactorio* ya que en repetidas ocasiones mencionaron situaciones o problemáticas relacionadas con su área de estudio. Aunque el profesor B señaló que este rubro *no aplicaba* para esa sesión didáctica, en la evaluación externa se evaluó como *aceptable* porque en varios momentos planteó problemáticas relacionadas con el ámbito profesional. En el siguiente fragmento del profesor A se ejemplifica esta actividad.

Fase: Desarrollo, participación

Reactivo 17: reflexión sobre problemáticas actuales

PROFESOR A

En la puesta en común después de la intervención de un equipo.

PA: *Sí, es un caso muy común, platicábamos en el equipo cuando ellas plantearon el problema que iban a abordar ¿qué queremos lograr, prevenir o resolver? pues estamos en el supuesto de que van a intervenir en una secundaria donde se elevó drásticamente en el último ciclo escolar el número de embarazos adolescentes, y los directivos de esa secundaria las contratan para resolver ese problema y les pidan hacer algo para disminuir ese problema.*

En relación con la actividad de *solicitar que los alumnos intervinieran en clase con preguntas y comentarios* (reactivo 18), los cuatro profesores realizaron esta actividad de manera satisfactoria pues procuraron que los alumnos comentaran y cuestionaran sobre el tema que estaban exponiendo, y utilizaban algunos comentarios expuestos por ellos para explicar aspectos de la teoría (ver siguiente fragmento de la SD del profesor B).

Fase: Desarrollo, participación

Reactivo 18: promover la expresión de dudas y comentarios

PROFESOR B

Preguntas planteadas durante la puesta en común de la actividad de conocer el desarrollo del lenguaje a través de la narración de un cuento.

PB. Alguien que tenga alguna anécdota que coincida o no con lo que las compañeras han dicho acerca de la aplicación en niños, adultos, adolescentes

PB. ¿Qué es lo que determina el lenguaje? ¿Qué es lo que determina que puedan hacer esto?

¿Ibas a comentar algo?

PB. ¿Qué cambios o modificaciones le harían a este cuento para observar cómo es el lenguaje?

La evaluación de la actividad de *promover que el alumno expresara su juicio crítico con respecto a conocimientos, habilidades y actitudes de manera asertiva y constructiva* (reactivo 19), fue favorable para los cuatro profesores, ya que los alumnos se expresaron de manera asertiva en todo momento. A continuación se presenta un fragmento de lo que realizó el profesor A.

Fase: Desarrollo, participación

Reactivo 19: promover la expresión de comentarios de manera asertiva y constructiva

PROFESOR A

PA: (dirigiéndose a una alumna) Algo comentabas cuando estábamos en equipo, decías “se me hizo interesante la lectura”.

A1: Bueno es que la lectura es un diseño experimental, en el que se plantea que hay un mejor aprendizaje social o académico cuando las interacciones son igualitarias, es decir, cuando los miembros tienen igual posibilidad de externar sus opiniones. Lo que me pareció interesante es el sólo hecho de transmitir información, o levantar la mano para participar o sea el enriquecimiento del aprendizaje está en qué tan elaborado o qué tanto me estoy apropiando del conocimiento para hacer una intervención adecuada, qué también me enriquezca a mí y enriquezca al grupo.

Tanto en la evaluación externa como la autoevaluación de los profesores de la actividad: *propiciar que los estudiantes fundamenten sus aseveraciones basándose en información de*

diferentes fuentes (reactivo 20), los profesores mostraron tener un desempeño *aceptable*, pues sólo propiciaron que los alumnos se fundamentaran en los textos que se revisarían en esa sesión sin promover la búsqueda de otras fuentes.

El desempeño de los profesores para *propiciar una actitud reflexiva de los estudiantes ante situaciones que brindaran elementos para mejorar en la práctica de su profesión* (reactivo 21), fue *satisfactorio* en los profesores *A, C, y D*, pues procuraron presentar situaciones a las que se enfrentarían los estudiantes en su práctica profesional, como se muestra en el siguiente segmento de la SD del profesor C. Por su parte, en la evaluación del desempeño del *profesor B* hubo discrepancias, ya que en la autoevaluación se evaluó como *deficiente* y en la evaluación externa se consideró *aceptable*; en la videograbación de la SD se puede observar que planteó situaciones de la práctica profesional, sin embargo no profundizó en su reflexión.

Fase: Desarrollo, participación

Reactivo 21: propiciar una actitud reflexiva

PROFESOR C

PC. Vamos a empezar con un ejercicio, traigo algunas escrituras de algunos niños y les voy a decir lo que paso, es un grupo de 1ero de primaria en mi escuela y lo que quería era hacer una escritura interactiva para que el trabajo de los niños tuviera un referente, hicimos una escritura interactiva que decía: "las cosas que hace un buen escritor". Lo que yo quisiera es que se fijaran en esto (señala unas hojas), en las ideas que los niños reflejan aquí y que me dijeran cosas que los niños ya saben de lectoescritura; una discusión que hemos tenido siempre es cómo nos cuesta trabajo fijarnos en las fortalezas; yo sé que hay errores de ortografía, yo sé que hay problemas, pero quiero que me digan que cosas ya sabe este niño acerca de la escritura.

A. Pues que ya tiene una estructura que comienza con un título, con una fecha.

PC. Vamos a pensar que están escribiendo y que yo van alrededor del salón y que ese niño escribió esto (señala un escrito), ¿qué le dirían?

(al no recibir respuesta, el profesor respondió)

PC. Bueno, lo que hemos dicho siempre, primero que nada tenemos que reforzar alguna fortaleza, hablar un poco acerca de la calidad de trabajo y tenemos que escoger uno o dos puntos de referencia, nada más.

En la evaluación del reactivo relacionado con *emplear técnicas de manejo de grupos para favorecer el desarrollo de habilidades de comunicación con los estudiantes y pares* (reactivo 22), las autoevaluaciones de los profesores *B, C y D*, no coinciden con la evaluación externa, debido a que el reactivo es poco claro y es necesario reelaborarlo. Los profesores utilizaron

estrategias que requerían que los estudiantes formaran equipos y discutieran y analizaran sobre sus propuestas, promovieron debates sobre el tema, o solicitaron constantemente que los estudiantes conversaran entre sí. En la SD del profesor *D* se observa que empleó pocas técnicas que promovieran la comunicación entre pares.

El desempeño de los profesores en la actividad de *resolver con precisión las preguntas de los estudiantes* (reactivo 23), fue *aceptable* en la evaluación externa y la autoevaluación de los cuatro profesores; pues procuraron resolver las dudas de los estudiantes. En el siguiente fragmento se ejemplifica cómo el profesor *B* involucró a los alumnos en la presentación del tema y resolvió sus dudas.

Fase: Desarrollo, participación

Reactivo 23: resolver dudas de los estudiantes

PROFESOR B

PB. El lenguaje y pensamiento tiene sus raíces en la acción que realizan con el entorno. El niño al interactuar con su entorno, con los objetos, con las personas, va a construyendo y desarrollando capacidades cognitivas mayores. El lenguaje sería un producto más del desarrollo intelectual, es decir el lenguaje tendría sus raíces en el desarrollo intelectual, porque al final de los dos años aparece la función semiótica o simbólica, basada en la interiorización, ¿qué quiere decir eso?

A1: Es cuando representa la acción, puede recordar cómo se hizo la acción.

PB. Exacto, un ejemplo tan sencillo, un niño ve a su papá haciendo un gesto, se va el estímulo (el papá) y el niño imita a pesar de que no esté el estímulo. La acción que él vio la tiene en abstracto y la puede manifestar a pesar que no esté el estímulo presente, ¿de acuerdo?

PB. ¿Vamos bien? ¿Tú tenías una pregunta? (dirigiéndose a un alumno).

A2: ¿Y el pensamiento qué sería entonces?

PB. La manera como interiorizas las acciones y el lenguaje, es una pauta para interiorizar esas acciones, estamos hablando de sus orígenes.

De igual manera, la actividad de *corregir de manera asertiva el desempeño de los estudiantes* (reactivo 24), fue autoevaluada de manera *aceptable* por los cuatro profesores, lo cual coincide con la evaluación externa, ya que procuraron corregir el desempeño o intervenciones de los alumnos de manera clara, directa y congruente. Por ejemplo, para corregir a uno de sus alumnos en una actividad, el profesor *C* comentó: *“Te estás fijando en cosas de formato, a mí me interesa que se fijen en cosas más profundas en cuanto a contenido, creo que es más importante...”*

La actividad de *formular conclusiones o síntesis basadas en los comentarios realizados por los alumnos* (reactivo 25) fue evaluada como satisfactoria o aceptable por los profesores, únicamente hubo discrepancia entre la evaluación externa y la autoevaluación del profesor D, pues él considero que su desempeño fue *satisfactorio*, y en la evaluación externa se observó que en repetidas ocasiones no tomó en cuenta lo que decían los alumnos. A continuación se presenta un fragmento del profesor B en el que retomó lo expresado por los alumnos para hacer una síntesis del tema.

Fase: Desarrollo, participación
 Reactivo 25: formular conclusiones

PROFESOR B

Puesta en común en la primera actividad.

PB. Alguien aplicó a algún niño, como en el caso de la compañera que tuviera mayores recursos y a otro que no lo tuviera, ustedes creen que hay alguna diferencia, ¿cómo lo ven?

A1. A mí me tocó aplicar a niños de tres a cuatro años, la niña tenía un mayor desarrollo del lenguaje y era más pequeña, a ella se le entendía perfectamente bien a todo lo que decía pero ambos confundían las cosas, decían que el venado era un perrote.

PB. Fijense de qué estamos hablando. Se acuerdan en el texto cuando hablaba de la semántica, aquí hay generalización de muchos aspectos, por ejemplo, en lo que dices de que el venado era un perrote, se fijan cómo está claramente ejemplificada la generalización que hacen, o sea es un animal de cuatro patas; la posibilidad de que otro niño pueda discriminar o aplicar los conceptos, seguramente también se debe al medio ambiente en el que está. También se han encontrado diferencias, no sé si ustedes hayan notado que los niños presentan mayor retraso del lenguaje a la misma edad que las niñas, y presentan problemas en la articulación del lenguaje; qué quiere decir esto, la articulación de los fonemas les cuesta mucho más trabajo a los niños que a las niñas. También se ha visto que las niñas son más precoces en hablar que los niños, y esto hace una diferencia en el sexo, de esta manera, esta diferencia que tú encontraste justamente está en la literatura ya reportada y no sabemos las causas. Dicen que las mujeres hablamos más, que cuando las niñas juegan a la comidita socializan mucho este diálogo que tienen los adultos, además las diferencias en la estimulación y el papel que juegan las madres con los niños a la hora de estimularlos es diferente con las niñas y con los niños, puede ser que esas sean algunas de las causas, por las cuales se desarrolla el lenguaje antes en las niñas que en los niños. En los niños, por ejemplo el hacer ruido con los cochecitos, por cuestiones de género de este tipo en que sus juegos son más silenciosos, por ejemplo las niñas siguen patrones a la hora de darle de comer a su bebé como su madre lo hace con ella... Entonces el índice de problemas de articulación es mayor en niños que en niñas, y eso es un círculo vicioso: no hablo porque no puedo pronunciarlo bien, y mientras no hablo no desarrollo el lenguaje en su forma más expresiva, aunque la parte comprensiva, como dice el texto, si la tienen, es decir, comprendo lo que me dicen pero no lo puedo expresar.

Afectividad y valores

En la tabla 15 se muestra el contraste entre la autoevaluación y la evaluación externa de los profesores en los reactivos de esta categoría. Se puede observar que en ambas evaluaciones, el desempeño del profesor A se consideró *satisfactorio* en todas las actividades que se evalúan. Sumado a esto, se observa que el reactivo 28 (*promover el desarrollo de habilidades interpersonales*) presentó más discrepancias que en el resto de los reactivos, lo que indica la poca claridad de éste.

Tabla 15. Contraste de la autoevaluación de profesores con la evaluación externa en la categoría *afectividad y valores*¹⁷

Reactivo	Profesor A		Profesor B		Profesor C		Profesor D	
	AE	EE	AE	EE	AE	EE	AE	EE
26. Orienté las discusiones con los alumnos en un ambiente de tolerancia, respeto y ecuanimidad.	S	S	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>S</i>	S	S
27. Generé un clima de cordialidad y respeto en el grupo.	S	S	S	S	S	S	S	S
28. Promoví el desarrollo de habilidades interpersonales.	S	S	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>A</i>	<i>D</i>
29. Mantuve una relación adecuada con los estudiantes y los orienté a realizar las actividades de manera ética, reflexiva y humana.	S	S	A	A	S	S	<i>NA</i>	<i>A</i>
30. Procuré mantenerme físicamente cerca de los alumnos para brindar apoyo individual en el transcurso de las actividades.	S	S	<i>S</i>	<i>A</i>	S	S	A	A

Nota: Los casos en los que hubo discrepancias entre ambas evaluaciones se resaltan en letras cursivas y negritas.

Los profesores A, C y D tuvieron un desempeño *satisfactorio* al *orientar las discusiones en un ambiente de tolerancia, respeto y ecuanimidad*; el profesor B autoevaluó esta actividad como *deficiente*, sin embargo, en la evaluación externa se consideró que su desempeño fue *acceptable*, ya que durante la puesta en común hacía comentarios para que todos escucharan

¹⁷ Las siglas AE representan la autoevaluación, la evaluación externa se representa con las letras EE. Las categorías de la escala utilizada son: S: satisfactorio, A: aceptable, D: deficiente, NO: no observado y, en caso de que no se hubiera registrado una calificación e la categoría observada, se señaló con un guión medio.

y opinaran asertivamente; aunque hubo un momento de la SD en que los alumnos se mostraron incómodos ante la participación insistente de una alumna, en esta situación, el profesor le dijo asertivamente que permitiera que participaran sus compañeros.

Respecto a la generación de un *clima de cordialidad y respeto*, los cuatro profesores realizaron esta actividad de manera *satisfactoria*; al parecer este ambiente se generó desde el inicio del curso, pues los alumnos se dirigían cortésmente hacia el profesor y éste hacía ellos, lo cual permitió que en las SD (una por cada profesor) hubiera un ambiente de confianza.

En relación con *promover el desarrollo de habilidades interpersonales* (reactivo 28), los profesores *B* y *C* evaluaron su desempeño como *deficiente* y en la evaluación externa se consideró que fue *aceptable*, puesto que orientaron debates y trabajaron en equipos. En la puesta en común después del trabajo en equipos, el *profesor A* solicitó al grupo que hiciera recomendaciones al equipo que presentaba. El profesor *D* organizó al grupo para debatir sobre diferentes temas, aunque no logró que los alumnos participaran o dialogaran entre sí, por lo que en la evaluación externa su desempeño se consideró como *deficiente*. A continuación se muestra un fragmento de la SD del *profesor A* en el que interactúan dos estudiantes para hacer recomendaciones sobre un proyecto de intervención de otros compañeros.

Fase: Desarrollo, afectividad y valores

Reactivo 28: desarrollo de habilidades interpersonales

PROFESOR A

Durante la puesta en común.

A1. *Estamos manejando la agresión como lo plantean los autores, que dicen que no sólo hay agresión física, nosotras no queremos que llegue a los golpes, entonces, en este caso la agresión pueden ser burlas, los apodos, etc.*

PA. *¿Algo que les quieran decir a sus compañeros?*

A2. *¿No sé si pudiera servirles la clasificación de la agresión como instrumental o no instrumental...?*

A1. *¿Tener un registro de frecuencias?*

A3. *Más que nada como ellos lo hicieron, con niveles de análisis que fue lo importante, porque les brindó una perspectiva real de las interacciones que hay, con esta metodología podemos hacerlo más enriquecedor.*

La *relación entre profesor y alumnos* (reactivo 29) en la SD del profesor *B* fue *aceptable* puesto que el grupo era numeroso y fue complicado mostrar la relación que establecía con cada alumno. En el grupo de los profesores *A* y *C* su desempeño fue *satisfactorio* pues orientaron a los alumnos en las actividades, sumado a que su grupo, siendo pequeño, mostraba cómo era la interacción entre ellos de manera más clara.

El desempeño de los profesores en *mantener una relación cercana con los alumnos para brindar apoyo individual en el transcurso de las actividades* (reactivo 30) fue *satisfactorio* (profesores *A* y *C*) y *aceptable* (profesores *B* y *D*), sin embargo debe considerarse que el tamaño del grupo es un factor importante para determinar el nivel de desempeño del profesor en este rubro, pues un grupo pequeño permitirá que haya más interacción y facilitará que el profesor asesore a cada alumno, como en el caso del *profesor B* que le fue difícil brindar apoyo individual a cada estudiante, dado que era un grupo grande.

Actividades

A continuación se presenta el contraste de los profesores en la categoría de *actividades* de la fase de desarrollo de la sesión didáctica. Como se puede observar en la tabla 16, el reactivo en el que hubo más discrepancias fue el relacionado con *promover formas cooperativas al distribuir responsabilidades en un equipo* (reactivo 34).

Tabla 16. Contraste de la autoevaluación de los profesores con la evaluación externa en la categoría de actividades¹⁸

Reactivo	Profesor A		Profesor B		Profesor C		Profesor D	
	AE	EE	AE	EE	AE	EE	AE	EE
31. Realicé ejercicios, actividades o prácticas para reforzar la adquisición de conocimientos y habilidades.	S	S	A	A	S	S	S	S
32. Desarrollé actividades para fomentar el aprendizaje grupal.	S	S	<i>D</i>	<i>A</i>	S	S	A	A
33. Desarrollé actividades acordes a las características individuales de los alumnos.	-	NO	A	A	S	S	NA	NA
34. Promoví formas cooperativas, al distribuir responsabilidades y tareas a los miembros de un equipo.	<i>A</i>	<i>S</i>	D	D	<i>S</i>	<i>NA</i>	<i>S</i>	<i>NA</i>
35. Planteé problemáticas que permitieron que los estudiantes tomaran decisiones fundamentadas y basadas en un juicio crítico.	<i>A</i>	<i>S</i>	A	A	S	S	<i>S</i>	<i>A</i>
36. Orienté y supervisé personalmente las actividades o las prácticas realizadas.	S	S	NA	NA	S	S	NA	NA
37. Las actividades realizadas promovieron la comprensión de los contenidos.	S	S	A	A	S	S	A	A
38. Las actividades favorecieron el uso del análisis, síntesis y evaluación en los estudiantes, permitiéndoles ser críticos.	S	S	A	A	<i>A</i>	<i>S</i>	A	A

Nota: Los casos en los que hubo discrepancias entre ambas evaluaciones se resaltan en letras cursivas y negritas.

En las cuatro secuencias didácticas, los profesores realizaron *ejercicios, actividades o prácticas para complementar o reforzar la comprensión de conocimientos*, por lo que el nivel de desempeño asignado en el reactivo 31 fue favorable. El siguiente fragmento muestra una

¹⁸ Las siglas AE representan la autoevaluación, la evaluación externa se representa con las letras EE. Las categorías de la escala utilizada son: S: satisfactorio, A: aceptable, D: deficiente, NO: no observado y, en caso de que no se hubiera registrado una calificación en la categoría observada, se señaló con un guión medio.

situación ficticia planteada por el profesor *A* y miembros de un equipo, para que los estudiantes comprendieran cómo se podía aplicar el tema en un contexto en particular.

Fase: Desarrollo, actividades

Reactivo 31: comprensión de conocimientos a través del desarrollo de diferentes actividades

PROFESOR A

PA:... platicábamos en el equipo cuando ellas plantearon el problema que iban a abordar, sobre lo que quieren lograr, prevenir o resolver, y pues estamos en el supuesto de que van a intervenir en una secundaria dónde se elevó drásticamente en el último ciclo escolar el número de embarazos adolescentes, y los directivos de esa secundaria las contratan para resolver ese problema y les pidan hacer algo para disminuir ese problema.

En lo relacionado con *desarrollar actividades para fomentar el aprendizaje grupal* (reactivo 32), el desempeño de los profesores también fue favorable y coincide en tres de las SD. En la evaluación del profesor *B* hubo discrepancia pues él se evaluó como *deficiente* y los evaluadores externos evaluaron como *aceptable*, pues como se muestra en el siguiente fragmento, procuró que los alumnos interactuaran entre sí para hacer una conclusión del tema en la primera actividad que realizaron.

Fase: Desarrollo, actividades

Reactivo 32: fomentar el trabajo grupal

PROFESOR B

Cierre de la primera actividad.

PB. ¿Cuál fue su experiencia de aplicarlo? Rescato esto y cierro. ¿A ti como te fue con la aplicación?

PB. Muy bien, vamos a leer lo que ustedes escribieron, por favor traten de interrelacionarlo con el tema, tenemos media hora luego vamos a presentar las ideas más importantes entre pensamiento y lenguaje que me parece que es la parte medular en relación a lo que nos ocupa, fíjense cómo se empieza a relacionar todo, no sé si ustedes lo notaron, es decir, esta epistemología del conocimiento que se tiene, se vuelve a retomar en este texto, también los modelos, tanto el modelo conexionista como el modelo modularista, para tratar de explicar cómo el lenguaje se vuelve estructurado, que son teorías que tratan de explicar cómo está el lenguaje, entonces, volvemos a estudiar la ciencia cognitiva ya más psicológica con un tema que es muy importante, entonces pónganse de acuerdo y me dicen qué fue lo que encontraron ¿de acuerdo?

En el reactivo 33 en el que se evalúa el *desarrollo de actividades acordes a las características individuales de los alumnos*, no hubo discrepancia entre la evaluación de los profesores y la evaluación externa; sin embargo, en la sesión didáctica del profesor *A* no se observa esta

actividad, y en el caso del profesor *D* se señala que *no aplica* porque su clase fue principalmente teórica.

Respecto a *promover formas cooperativas, distribuir responsabilidades y tareas a los miembros de un equipo* (reactivo 34), el profesor *A* organizó al grupo para que trabajaran en equipos y dedicó cierto tiempo a asesorar a cada uno para resolver dudas y verificar cómo se repartirían las actividades entre los integrantes de los equipos. Por su parte, los profesores *C* y *D* autoevaluaron su desempeño como *satisfactorio*, y los evaluadores externos indicaron que esta actividad no aplicada para la SD debido a que no trabajaron en equipos, puesto que los grupos eran muy reducidos.

Los cuatro profesores *plantearon problemáticas para que los estudiantes tomaran decisiones fundamentadas y basadas en un juicio crítico* (reactivo 35). Por ejemplo, el profesor *A* promovió que los alumnos plantearan una problemática y orientó el diseño de un programa de intervención para su solución. En el siguiente fragmento se presenta parte del discurso del profesor *A* en la puesta en común.

Fase: Desarrollo, actividades

Reactivo 35: toma de decisiones basadas en juicios críticos

PROFESOR A

Durante la puesta en común del equipo 2.

A1: ...se haría un conflicto sociocognitivo, porque estarían en mesas trabajando y aportando entonces integrarían su conocimiento para resolver los conflictos.

PA: Si pensamos que el conflicto sociocognitivo es una forma de lograr cambios de pensamiento ¿cómo conformarían sus equipos ustedes?

A1: es que todavía no tenemos las dinámicas específicas, pero hay algunas que requieren de equipos.

PA: bueno... planteado de otra forma, ¿qué se necesita para que se dé un conflicto sociocognitivo?

A2: tener una idea previa, o un conocimiento previo y que llegue una nueva contraria o diferente.

PA: entonces... para que se dé un conflicto sociocognitivo debe haber más de una persona y que esas personas tengan ideas divergentes en un tópico a debatir. El equipo uno que va a utilizar el método niño a niño, ¿ahí se daría conflicto sociocognitivo en cómo realizarían sus parejas?

Respecto de la *actividad de orientar y supervisar personalmente las actividades o las prácticas realizadas* (reactivo 36), los profesores *A* y *C* evaluaron su desempeño como *satisfactorio*, lo cual coincide con la evaluación externa, ya que ambos guiaron a los

estudiantes en las actividades realizadas. Por otra parte, los profesores *B* y *D* señalaron que este reactivo no aplicaba para su SD pues no realizaron prácticas o actividades que ameritaran supervisión.

El desempeño de los profesores en la actividad de *realizar actividades que promovieran la comprensión de los contenidos* (reactivo 37) fue *satisfactorio* (profesores A y C) y *aceptable* (profesores B y D). El siguiente fragmento muestra la actividad realizada por el profesor *D* al terminar la exposición del tema.

Fase: Desarrollo, actividades

Reactivo 37: promover comprensión de contenidos

PROFESOR D

Al terminar la exposición del tema, el profesor D, desarrolló esta actividad para promover la comprensión del contenido del PEP 2004.

PD. En preescolar trabajamos con procesos no con productos, no se demuestra el aprendizaje del niño en términos de resultados.

Bueno, fíjense bien, vamos a manejar esta actividad como un producto para entrega, les va a permitir a ustedes darles una revisada a las competencias, irlas viendo una por una y practicar un poquito. Les voy a pasar una hojita, estas notas anecdóticas son anotaciones que una maestra de preescolar ha tomado de situaciones cotidianas en la interacción de preescolares, las utiliza con propósitos de evaluación para demostrar o tener evidencias concretas de cómo se están dando los procesos de desarrollo en preescolar. Por ejemplo (leyendo la hoja): “Lorena, Diana, Daniel y Pepe trabajan juntos con burbujas de jabón, soplan con fuerza con un popote hasta que se forman burbujas que salen del recipiente” ¿Si se entiende lo que paso? Identifiquemos dentro de qué campo formativo tiene que ver esta actividad.

A. Podría ser en exploración del medio.

PD. Por supuesto, pero qué tal esta idea de que “Lorena, Diana, Daniel y Pepe trabajan juntos” ¿no creen que sea una buena demostración de que son capaces de trabajar juntos?

Les voy a pedir en términos de un producto de entrega, que revisen el ejercicio de identificar el campo formativo y la competencia, identifiquen dos competencias con su campo formativo correspondiente. ¿Qué competencia específicamente están demostrando?

La evaluación del desarrollo de *actividades que favorecieran el uso del análisis, síntesis y evaluación en los estudiantes* (reactivo 38) fue *satisfactoria* en el profesor *A*, y *aceptable* en los profesores *B* y *D*. El profesor *B* evaluó su desempeño como *aceptable* y los evaluadores externos consideraron que su desempeño fue *satisfactorio* pues fueron críticos al analizar la escritura de niños de preescolar y detectar sus fortalezas y posibles áreas de mejora.

Fase: Desarrollo, actividades

Reactivo 38: favorecer el análisis, síntesis y evaluación

PROFESOR B

PB. Primero me gustaría que me comentaran cómo les fue con sus aplicaciones, qué hicieron, qué les pareció relevante, qué les llamó la atención, qué diferencias encontraron, cómo lograron integrar la información en los diferentes rangos de edad, qué les dice el lenguaje. Acuérdense que el cuento era el pretexto para analizar el lenguaje, entonces ¿cómo les fue con sus cuentos, con sus entrevistas, con sus chicos a los cuáles les preguntaron en relación con el cuento? ¿fue fácil, les costó trabajo? ¿dónde estuvo la dificultad?

A. En nuestro caso, algunos participantes se mostraron renuentes a contar el cuento, pues querían ver todas las láminas para darse una idea de qué es lo que iban a decir, nosotras no se lo permitimos, y por eso algunas veces se quedaban pensando...

Comunicación

Los datos de la comparación de la evaluación de esta categoría se presentan en la tabla 17, en la que se puede observar que en las evaluaciones del profesor *D* no hubo discrepancias en los reactivos, de igual manera se observa que el reactivo en el que se presentaron más discrepancias fue el relacionado con *promover la motivación e interés del grupo* (reactivo 39).

Tabla 17. Contraste de la autoevaluación de los profesores con la evaluación externa en la categoría de comunicación¹⁹

Reactivo	Profesor A		Profesor B		Profesor C		Profesor D	
	AE	EE	AE	EE	AE	EE	AE	EE
39. Promoví la motivación e interés del grupo.	<u>S</u>	<u>A</u>	<u>A</u>	<u>S</u>	-	<u>S</u>	A	A
40. Brindé realimentación apropiada a las opiniones de los alumnos y elogí su desempeño, fundamentando la crítica positiva.	<u>A</u>	<u>S</u>	S	S	<u>A</u>	<u>S</u>	A	A
41. Dirigí la mirada a todos los alumnos mientras expuse.	A	A	S	S	S	S	S	S
42. Estructuré de manera clara y coherente la presentación de ideas en mis exposiciones orales.	NA	NA	S	S	S	S	S	S
43. Complementé mi exposición mediante el lenguaje corporal y el uso adecuado del tono de voz y del espacio físico.	A	A	A	A	S	S	S	S

Nota: Los casos en los que hubo discrepancias entre ambas evaluaciones se resaltan en letras cursivas y negritas.

En la actividad relacionada con *promover la motivación e interés del grupo* (reactivo 39), se presentaron discrepancias en la evaluación de los profesores *A*, *B* y *C*, estas diferencias pudieron deberse a que los profesores no consideran que realicen esta actividad de manera sistemática. En general, los profesores promovieron el interés de los estudiantes utilizando preguntas y aplicaciones del conocimiento a situaciones reales.

¹⁹ Las siglas AE representan la autoevaluación, la evaluación externa se representa con las letras EE. Las categorías de la escala utilizada son: *S*: satisfactorio, *A*: aceptable, *D*: deficiente, *NO*: no observado y, en caso de que no se hubiera registrado una calificación en la categoría observada, se señaló con un guión medio.

En cuanto al reactivo 40 (*brindar retroalimentación a las opiniones de los alumnos elogiando su desempeño y fundamentando la crítica positiva*), el profesor *B* destacó aspectos relevantes de la participación de los estudiantes y reconoció cuando eran muy acertadas (ver fragmento de la SD); además, procuraba escuchar cada una de las intervenciones y al final las realimentaba. De igual manera, el profesor *C* retomó y realimentó sus comentarios y los complementó con ejemplos.

Fase: Desarrollo, comunicación

Reactivo 40: retroalimentar los comentarios de los estudiantes

PROFESOR B

Durante la puesta en común de la actividad de conocer el desarrollo del lenguaje a través de la narración de un cuento.

PB. En ese caso, ¿qué pasa cuando los niños hacen este tipo de diferencias y dicen “rana” y “rano”?

A1. Siguen una regla.

PB. ¡Exacto! aplica una regla, si es una rana, el género masculino tiene que terminar en rano ¿de acuerdo? Fijense lo que sucede, el análisis iba en relación también a la lectura, que también nos está diciendo cómo se desarrolla en tres aspectos fundamentales: la semántica, lo que tiene que ver con los sonidos, y otro que tiene que ver con la sintaxis.

En el caso de la actividad de *estructurar de manera clara y coherente la presentación de ideas en las exposiciones orales* (reactivo 42), ésta fue evaluada *satisfactoriamente* en los profesores *B*, *C* y *D*, pues en las exposiciones orales se apoyaron en una presentación electrónica con la que guiaron su exposición; en la SD del profesor *A* se señala que esta actividad no aplica para su SD puesto que no hubo exposición de tema en esa clase.

En relación con *complementar la exposición mediante el lenguaje corporal y el uso adecuado del tono de voz y espacio físico* (reactivo 43), el profesor *A* señaló que se debía separar la evaluación del lenguaje corporal y el tono de voz, y se evaluó como *aceptable*. Los profesores utilizaron un tono de voz y lenguaje corporal apropiados.

5.1.3 Fase de cierre de la sesión didáctica

El contraste de resultados de la fase de cierre de la sesión didáctica se presenta en la tabla 18; cabe señalar que el profesor *D* no evaluó esta fase, puesto que su SD fue concluida abruptamente debido a un mal entendido para ocupar el salón de clase. También es importante mencionar que los últimos tres reactivos de esta fase no fueron evaluados por los evaluadores externos, pues estos se refieren a aspectos que no son visibles en el video.

Tabla 18. Contraste de la autoevaluación de los profesores con la evaluación externa de la fase de cierre de la SD²⁰

Reactivo	Profesor A		Profesor B		Profesor C		Profesor D	
	AE	EE	AE	EE	AE	EE	AE	EE
44. Resumí el tema o temas de la clase con apoyo de los estudiantes.	<i><u>D</u></i>	<i><u>NO</u></i>	<i><u>D</u></i>	<i><u>NO</u></i>	<i><u>D</u></i>	<i><u>NO</u></i>	-	-
45. Fomente el uso y búsqueda de información formal de fuentes reconocidas por parte de los estudiantes.	A	A	<i><u>NA</u></i>	<i><u>A</u></i>	<i><u>A</u></i>	<i><u>D</u></i>	-	-
46. Empleé métodos de evaluación formativa en las actividades.	A	A	<i><u>NA</u></i>	<i><u>A</u></i>	A	A	-	-
47. Valoré el avance y problemas de aprendizaje individual.	S	-	D	-	S	-	-	-
48. Valoré el avance y problemas de aprendizaje del grupo.	D	-	NA	-	D	-	-	-
49. Procuré ajustarme al plan de trabajo previsto.	S	-	NA	-	S	-	-	-

Nota: Los casos en los que hubo discrepancias entre ambas evaluaciones se resaltan en letras cursivas y negritas.

La actividad de *resumir el tema o temas de la SD* (reactivo 44), fue evaluado por los profesores *A* y *B* como *deficiente*, sin embargo en el video no se observa que hayan realizado esta actividad, por lo que en la evaluación externa se señaló como *no observado*. Cabe señalar que los profesores no suelen resumir el tema revisado al concluir la SD. Una actividad que realizó el profesor *B*, que no está contemplada en los reactivos de la guía de autoanálisis, fue que al término de su sesión didáctica solicitó a los alumnos que expresaran sus dudas, comentarios o reflexiones en torno al tema (ver siguiente fragmento página siguiente).

²⁰ Las siglas AE representan la autoevaluación, la evaluación externa se representa con las letras EE. Las categorías de la escala utilizada son: S: satisfactorio, A: aceptable, D: deficiente, NO: no observado y, en caso de que no se hubiera registrado una calificación e la categoría observada, se señaló con un guión medio.

Fase: Cierre

Reactivo no contemplado en el instrumento: favorecer la expresión de dudas y comentarios

PROFESOR B

PB: Cierro rápidamente, dudas, dificultades, que me parece que entender el desarrollo del lenguaje es una tarea más descriptiva, ¿alguna duda que hayan tenido con respecto a esto?, porque ya no me da tiempo de abordar más sobre el capítulo 8, alguna duda o comentario. Ven los tres elementos del lenguaje que se estudian de manera pormenorizada, por ejemplo en cuanto a los sonidos, lo interesante es que todos los niños de todo el mundo producimos los mismo sonidos... bueno... yo tenía como actividad de 10 minutos hacer una actividad grupal, solamente me quedo con una reflexión, piénsenla, la voy a ir preguntando, ¿qué les deja el haber estudiado este tema?, ¿cómo lo relacionan con todo el contenido que hemos venido revisando en el curso?, ¿qué ha modificando en ustedes el haber revisado el tema?, piénsenlo en 5 minutos.

Pasa por las filas preguntando al azar principalmente a los alumnos que no participaron durante la clase.

PD. Nada más quiero hacer observaciones, en el examen, dicen “hay grupal, y a libro abierto”, entonces si hay muy poca argumentación en sus respuesta, bueno ya se los traigo la siguiente clase, ya los tengo revisados. Los trabajos de la película estuvieron muy bien hechos, hubo sus excepciones, pero sí muy bien argumentados, sí trataban de argumentar el contenido de la película, me gustó mucho la forma en que algunos usaron la película y la relacionaron con el tema. Pero si se confiaron muchísimo en que el examen era grupal y a libro abierto.

La próxima sesión vamos a ver el tema del pensamiento y vamos a ver cómo se relaciona con la solución de problemas...

Concluye explicando cómo sería el trabajo final.

Es importante mencionar que aunque el profesor *D* no se autoevaluó en esta fase, solicitó que los estudiantes rescataran en una frase de lo que habían aprendido en esa SD; asimismo, señaló brevemente lo que revisarían en la clase siguiente (ver siguiente fragmento).

Fase: Cierre

Reactivo no contemplado en el instrumento: frases de reflexión de la SD

PROFESOR D

PD. Bueno vamos a tener que cortar la clase aquí, nada más rápidamente en términos de cierre, terminamos la clase con una idea, una frase, algo que pudieran decir respecto a qué aprendieron, qué se llevan el día de hoy,

A. Me queda más claro el concepto de competencias.

A2. Esta idea de la estimulación.

A3. De que podemos enseñarles a los niños varias cosas, y crear situaciones más apropiadas a su edad.

PD. Bueno, muy bien, las próximas dos sesiones analizamos el programa de educación preescolar, en los primeros campos formativos.

El desempeño de los profesores para *fomentar la búsqueda de información formal de fuentes reconocidas* (reactivo 45), fue autoevaluado de manera *aceptable* por los profesores A y C, y en la evaluación externa de este último se evaluó como *deficiente* puesto que únicamente solicitó a los estudiantes que revisaran la lectura sobre ese tema. El profesor B evaluó que esta actividad *no aplicaba* para su SD, sin embargo la evaluación externa no coincidió con lo anterior, y su desempeño se evaluó de manera *aceptable* ya que fomentó que los estudiantes leyeran diferentes fuentes literarias.

Otro aspecto que se evaluó en esta fase fue el *empleo de métodos de evaluación formativa en las actividades*. En esta actividad los profesores A y C autoevaluaron su desempeño como *aceptable*, lo cual coincide con la evaluación externa. El profesor B consideró que esta actividad no aplicaba para su SD, sin embargo en la evaluación externa también se le evaluó como *aceptable*, pues solicitó que los estudiantes expresaran una reflexión del tema a partir de lo expuesto, lo que le permitió tener un panorama más preciso sobre cómo se estaba entendiendo la clase y cómo podría continuar a partir de los comentarios o dudas que surgieron. El profesor C solicitó que los alumnos integraran sus trabajos en una carpeta para que posteriormente lo entregaran al profesor.

En la siguiente tabla (ver tabla 17) se presenta el total de discrepancias de cada profesor entre la evaluación externa y la autoevaluación.

Tabla 19. Total de discrepancias

Fase/Categoría		Profesor				Total
		A	B	C	D	
Inicio		2	2	1	1	6
Desarrollo	Exposición del tema	3	4	2	2	11
	Participación de los estudiantes	1	4	2	2	9
	Afectividad y valores	0	3	2	2	7
	Actividades	2	1	2	2	7
	Comunicación	2	1	2	0	5
Cierre		1	3	2	0	6
Total		11	18	13	9	-

Como se puede observar la evaluación del desempeño del profesor *B* fue en la que se presentaron más discrepancias, cabe señalar que en la mayoría de estas discrepancias los evaluadores externos le asignaron niveles de desempeño más favorables que las que el profesor se asignó en la autoevaluación. Por otra parte, en las categorías exposición del tema y participación de los estudiantes se presentaron más discrepancias.

5.1.4 Sección de preguntas abiertas

La serie de preguntas abiertas de la segunda sección de la guía para el análisis de de la sesión didáctica, tenía el objetivo de que los profesores reflexionaran sobre las estrategias que emplearon para promover el aprendizaje y la toma de conciencia de las acciones que realizan en su práctica docente.

En la primera pregunta relacionada con los *recursos y estrategias que emplean para exponer el contenido del tema en su clase*, señalaron: proporcionar a los estudiantes lecturas previas a la clase, escuchar sus comentarios, interpretar las lecturas, seleccionar ideas más importantes, utilizar ejemplos cotidianos, el *rol playing*, fotografías, presentación electrónica, y relacionar los contenidos con aspectos de su práctica profesional.

En la segunda pregunta se indaga sobre *los aspectos que permitieron que los profesores fueran más empáticos con los estudiantes*, entre los que mencionaron: el lenguaje corporal, la escucha, atención a sus actitudes, el respeto, retomar ideas expresadas por ellos y sus experiencias, establecer contacto visual, llamarlos por su nombre, hacer alguna broma, compartir ejemplos personales, y concretos de lo que podrían hacer en las problemáticas presentadas.

Para *propiciar que los alumnos adquirieran mayor responsabilidad en su aprendizaje*, los profesores suelen asignar lecturas, hacer presentaciones al grupo, solicitar que contrastaran sus resultados con los de otros compañeros, favorecer la expresión de sus opiniones, presentarles situaciones hipotéticas, asignar tareas específicas, y en el caso del

profesor *C*, cuya clase fue práctica, pedirles que pensarán cómo aplicarían la estrategia con los alumnos con los que trabajan.

Los profesores utilizaron diversas *estrategias para fomentar la comunicación entre los estudiantes*, entre las que destacan: trabajo en equipos, intercambiar opiniones en parejas, pedirles que se sienten en semicírculo, hacer lluvia de ideas, compartir ejemplos o experiencias personales, solicitarles reflexiones finales, u orientarlos en la expresión de ideas.

Un aspecto importante para reflexionar, fue si se habían *logrado los objetivos que se tenían previstos* para esa sesión, en el que los profesores hicieron anotaciones en relación con los objetivos de esa sesión didáctica, tales como: el profesor *A* mencionó que los estudiantes encontraron estrategias para su propuesta de intervención y relacionaron la teoría con la práctica. El profesor *B* mencionó que los alumnos comprendieron la relación entre pensamiento y lenguaje y conocieron el desarrollo de este último. En la SD del profesor *C*, se logró que los estudiantes entendieran el significado del proceso de escribir un texto y dotarlos de herramientas para trabajar con niños. Y, por último, el profesor *D* señaló el objetivo de analizar el concepto de competencias y conocer las características del PEP2004.

Asimismo, analizaron cuáles fueron sus *aprendizajes en la interacción con los estudiantes*, entre las que identificaron: que los estudiantes comprenden de manera diferente el tema, que les interesa conocer y aplicar los conocimientos, que algunos son más autónomos, que en ocasiones sus planes o reacciones se deben a su experiencia, o que requieren de más tiempo para responder cuestiones planteadas.

Para concluir, se les planteó a los profesores que identificaran los *elementos de esa sesión que podían serles de utilidad para la práctica con futuros grupos*, entre los que señalaron: plantear objetivos, descripción de actividades, guiar el conocimiento disciplinar hacia lo práctico, las dinámicas de trabajo, el clima del aula, presentar la información de manera clara, corta y directa, y retomar la participación de los alumnos.

5.2 Entrevistas

En esta sección se hace un análisis de las entrevistas realizadas a los profesores después de haber empleado la estrategia de autoevaluación mediante videograbaciones. Para lo cual se elaboraron seis categorías a partir de los datos obtenidos:

1. *Contraste de resultados*

Respecto a esta categoría, los profesores expresaron que había pocas discrepancias entre la evaluación externa y la autoevaluación, el profesor *A* señaló que esto significaba que los indicadores se estaban entendiendo de la misma forma tanto por el propio profesor como por los evaluadores externos; en los cuatro casos estuvieron de acuerdo con estas discrepancias pues consideran importante conocer la evaluación externa. El profesor *C* indicó que fueron pocas diferencias porque el video permitió esa objetividad de analizar cuidadosamente la clase; dos profesores expresaron que hay elementos que no se realizaron en esa clase por la organización de la sesión didáctica, pero sí suelen considerarlos para impartir sus clases. Por esta razón expresaron que se necesitaba de al menos otra grabación para evaluar el desempeño docente de manera completa, pues sólo se observa un pequeño fragmento de la totalidad de su práctica.

Los profesores *C* y *D* argumentaron que las diferencias podrían haber sido por el tamaño del grupo pues ellos tenían sólo tres alumnos, y los indicadores para evaluar su desempeño al promover el trabajo en equipo, entre otras actividades, no eran posibles de evaluar objetivamente.

Particularmente el profesor *D* comentó que “...siempre es importante saber cómo nos ven los otros”, pues los externos pueden observar aspectos diferentes que los propios profesores no identifican.

2. Estrategia de autoevaluación mediante la videograbación de la sesión didáctica

En relación con la técnica de recolección de datos utilizada, los profesores opinaron sobre el instrumento, la grabación del video y la estrategia de autoevaluación dentro del seminario-taller.

Respecto del instrumento, los profesores *C* y *A* consideran que presenta lineamientos claros acerca de lo que un profesor que trabaja bajo el enfoque de competencias tiene que hacer en una clase desde el inicio hasta el cierre; sin embargo, sin el video no se cuenta con una evidencia que sustente la autoevaluación. El profesor *D* señala que lo que rescata del instrumento, más que los reactivos, son las etapas y categorías de análisis de la sesión didáctica. A pesar de sus virtudes, el profesor *B* considera que sin el video, no es recomendable emplear el instrumento pues se apela a la buena memoria de las acciones y no se cuenta con un respaldo de la evaluación.

Los cuatro profesores coinciden en que el video por sí solo no deja de ser valioso, pero si no se hubiera utilizado el instrumento, le hubieran *"... dado otra cara, hubiéramos visto otras cosas que quizá en el instrumento no se contemplan..."*, analizado aspectos muy diferentes a las que pudieron observar con la guía, o *"...hubieran dado una interpretación muy general o superficial, y se volvería muy aburrido..."* como lo mencionó el profesor *D*.

La evaluación del video de la SD utilizando el instrumento les resultó una buena opción, pues mencionan que éste da claridad, objetividad y dirección a la evaluación, y que *"indudablemente deben ir juntos"*. El profesor *D* señaló que *"es muy importante tener la evidencia de videograbación, sobre todo en la formación de profesores novatos"* indicó que si un evaluador experto tiene el marco de conocimiento sobre las competencias y los indicadores a observar, tal vez el uso del instrumento sea suficiente para evaluar una clase de otro profesor.

Respecto de los usos, los profesores *C* y *D* indicaron que puede ser una buena estrategia para realizar una evaluación formativa o exámenes de oposición para conseguir alguna plaza. Por su parte el profesor *D* señaló que sería importante que los maestros

observaran un video de su clase y pudieran identificar sus fortalezas para implementar, si es necesario, acciones de mejora de su práctica; sin embargo para una evaluación con fines administrativos no sería viable su uso, ya que su aplicación a gran escala para evaluar toda la planta docente resulta sumamente complejo.

Además indicó que probablemente videograbar una clase no es tan complicado si se cuenta con el apoyo de otra persona.

En relación con la estrategia autoevaluación de la videograbación empleando el instrumento dentro de un seminario-taller, el profesor *B* consideró que le parece útil, pero que no deja de ser intimidante, costosa y poco práctica, señala que el instrumento no debe considerarse como una lista de chequeo.

El profesor *D* considera que es una estrategia muy completa, que toca aspectos muy precisos de la práctica docente; sin embargo comenta *“... se corre el riesgo de que sobreestime o subestime el desempeño docente, hay que tener un poco de humildad”*. Considera que la autoevaluación va a propiciar la reflexión y que el maestro considere aspectos que no estaba tomando en cuenta, en relación con esto comenta que *“una buena evaluación consiste en contribuir a que el profesor reflexione y no que se puntúe más o menos”*.

Por su parte, el profesor *B* considera que es importante observar el video pues permite detectar aquellos aspectos de la clase que se hayan realizado *“de manera inconsciente como favoritismo, discriminaciones, trato a los estudiantes, etc.”*

Para el profesor *C* la estrategia de la videograbación fue la más significativa, interesante, la que más le impactó en el seminario-taller, señala que volvería a utilizar esta estrategia, sin embargo no es una tarea fácil. En este sentido, el profesor *D* señaló que el análisis del video ya lo ha realizado en la evaluación de otros profesores, pero la evaluación se hace más general, también señala que sería muy interesante utilizar esta estrategia en otros niveles educativos y contextos como lo menciona el profesor *B*.

Todos los profesores recalcaron la importancia de autoevaluar una temática completa o por lo menos dos videograbaciones que permitan observar cómo es el trabajo y cómo se va mejorando, pues la grabación de una clase es muy limitada. En relación con esto, el profesor *D* indica que *“no es suficiente la grabación de una sesión porque hay muchos factores que influyen en una clase, desde el tema que se está trabajando, hasta la dinámica...”*, también señala que sería apropiado hacerlo para que tuviera mayor validez. Por su parte, el profesor *B* comentó: *“hay aspectos que se abordan en otras clases, pero particularmente en la clase de la videograbación no fue posible, y también hay cuestiones que no aplicaban y no significa que no las haga. Sería bueno videgrabar más veces como para ver si se es consistente con los reactivos que quizá no apliquen en una clase apliquen en otra...”*

Por otra parte, el profesor *B* señaló que las videograbaciones le resultan incómodas, por lo que preferiría otra estrategia como observaciones de colegas con el mismo instrumento, y posteriormente hacer una retroalimentación y reflexionar en un grupo de pares.

3. Ajustes al instrumento

A partir de los resultados de la aplicación de la estrategia de autoevaluación, las opiniones de los profesores y la evaluación externa, se hicieron cambios al instrumento los cuales fueron mostrados a los profesores en la entrevista.

El profesor *C* coincidió en que la modificación del título fue adecuada (instrumento de autoevaluación de la sesión didáctica), pues da la impresión de que es algo más estructurado y serio; el profesor *B* indicó que le parece más apropiado el título de *guía* pues no le parece tan amenazante.

De igual manera, la breve presentación del instrumento les pareció adecuada y lo es más si no se está trabajando dentro de un curso o seminario; al respecto el profesor *D* señaló que se en ésta se explicitan más las instrucciones y se va guiando al profesor en su autoevaluación. En relación con el sentido y significado de la propuesta de mejorar la

práctica que aparece en la presentación, el profesor *C* hizo una serie de observaciones pues considera que *“es muy valioso que se haya puesto la presentación, pero en relación con el aspecto de mejorar mi práctica, me hace un poco de ruido, porque entonces pensaría que no lo hago bien y tendría que modificarla, y que si no lo hago me van a correr”*.

Como se puede observar en el anexo 3, en el instrumento se incluyó una descripción de los niveles de la escala (satisfactorio, aceptable y deficiente). En la *sección A*, en relación con la escala, el profesor *C* opinó que fue adecuado agregarla porque da más claridad sobre el desempeño a observar; sin embargo esa descripción no le parece que sea objetiva y propone que se realice considerando la frecuencia con que aparecen los indicadores, es decir, por ejemplo, un desempeño *satisfactorio* sería aquel en el que se observe que la actividad la realiza consistentemente dentro de su clase.

El profesor *C* hizo observaciones a la redacción de algunos ítems, entre ellos, dar más claridad sobre el desempeño esperado evitando adjetivos como *“adecuado”* ya que le restan objetividad al instrumento. Además señaló que existen confusiones en el ítem que evalúa si el profesor detecta problemas de aprendizaje, pues considera que para evaluar una sesión sería más correcto referirse a *dificultades para comprender el tema*.

En la *sección B* (preguntas abiertas), el profesor *C* señaló que sería adecuado incluir una pregunta sobre lo que se hará en la siguiente sesión a partir de lo que se observó en esa videograbación. Los profesores *A* y *B* consideraron que esta serie de preguntas les son de mucha utilidad para reflexionar. Por su parte, el profesor *D* indicó que esta *sección* le parece muy adecuada porque le da la oportunidad de tener puntos de vista alternativos y proporcionar más datos de los que se dan en una pregunta con opciones; además, las preguntas le parecieron muy estructuradas.

Respecto a incluir una *sección* de cuestionamientos que orienten su reflexión (*sección C*), los profesores opinaron que les pareció muy adecuado pues da el cierre y continuidad a la reflexión y a la mejora. Los profesores *A* y *D* señalaron que ayuda a recapitular, y les permite pensar en las estrategias para cambiar y tener un mejor

desempeño. De igual manera, el profesor *B* comentó que es importante reconocer las debilidades y fortalezas para poder modificar las primeras, y que la serie de preguntas abiertas lo hace de manera precisa.

El profesor *D* estuvo de acuerdo con los ajustes, pues le parece importante que a partir de la aplicación de la estrategia se realicen cambios que le den flexibilidad al instrumento. También opinó que sería apropiado incluir una pregunta que haga alusión a la *filosofía de enseñanza*, que se trabajó en el seminario-taller, pues sería darle continuidad y congruencia.

Al profesor *A* le pareció que el instrumento es muy extenso para usarlo frecuentemente, y quizá se pueda hacer una síntesis. Como fortalezas de la estrategia señaló que es apropiado que esté estructurado en los momentos de la clase, y enfatizó la claridad de las afirmaciones y preguntas.

4. Validación del instrumento

Los profesores *A* y *C* señalaron que las competencias e indicadores de la dimensión de *Conducción-Interacción* del modelo ECD sí se evalúan con el instrumento, a excepción del indicador relacionado con la comprensión y habla de una lengua extranjera, en lo cual también está de acuerdo el profesor *D* que considera que el instrumento está enfocado más a evaluar la competencia de “llevar a cabo la interacción en el aula”, y que la competencia relacionada con “utilizar formas de comunicación... para apoyar el trabajo académico” no se evalúa con los reactivos del instrumento, pues considera que la evaluación de esta competencia no es fácil.

A diferencia del profesor *D*, el profesor *B* opinó que el instrumento evalúa sobre todo la competencia relacionada con la *comunicación* pues abarca de manera más clara lo que comúnmente se evalúa en este aspecto: “... *hablar claro, buena dicción, etc.*”. Pero también considera que se evalúan elementos de la interacción didáctica, y resalta el indicador que

cuestiona sobre el uso de las TICs, pues para él *“...no es un factor lo suficientemente importante que produzca una mejora sustancial de la clase”*.

El profesor *A* indicó que el instrumento refleja mucho lo que hace en una secuencia didáctica y también hizo observaciones a algunos ítems para que dieran más claridad sobre los indicadores que evalúan.

5. Reflexión sobre la práctica docente

Los profesores *A* y *C* indicaron que aunque no volvieron a utilizar la estrategia de autoevaluación y no la habían utilizado antes, les permitió ser más sistemáticos en su reflexión, particularmente el profesor *C*, señaló que le ayudó a ver la clase *“más redonda, con un inicio, el desarrollo y el cierre muy claros... aunque el tema no se termine en una sesión”*.

De igual manera, el profesor *D* señala que para reflexionar le funcionan tres cosas: la asistencia de los alumnos, sus trabajos, sus impresiones personales, que le dan indicios para saber cómo van integrando el conocimiento. Otro aspecto serían los “cortes” que hace durante la clase al preguntarles cómo está resultando la clase, que den opiniones y retroalimenten a la clase para hacer ajustes. Al término del curso les solicita su opinión ya sea por escrito u oralmente. Estos elementos le ayudan a reflexionar sobre lo que puede mejorar en su clase. También señala que esta estrategia la utilizaría para reflexionar sobre aspectos de su práctica, y no para realizar una evaluación como tal en la que tenga que tener puntuaciones altas o bajas.

Los cuatro profesores reconocieron esta estrategia como útil y valiosa. El profesor *D* comentó que aunque no ha vuelto a utilizarla, continúa con el proceso de reflexión de autoevaluación y ha incorporado algunos aspectos del modelo ECD a su práctica. Tanto él como el profesor *A*, consideraron que conocer esta serie de lineamientos permite tener claridad al planear la clase y cuando ésta se lleva a cabo, pues el profesor *A* menciona que antes de conocer el instrumento su planeación no tenía una estructura clara, y señala que es importante hacer la reflexión y después planear la siguiente sesión en relación con esos

ajustes o posibles estrategias para optimizar su desempeño y facilitar el aprendizaje de los estudiantes, y probablemente, después se pueda volver a videograbar para verificar si realmente hubo un cambio.

El profesor *B* indicó que ya había empleado la estrategia de las videograbaciones en otro curso de formación dirigido a profesores de preescolar; el cual le había sido de mucha utilidad para reflexionar sobre su práctica en el nivel universitario. Comentó que en aquella ocasión se revisaban los videos con los capacitadores que tenían puntos muy claros que considerar para la evaluación, y se dio cuenta de que hablar sobre su clase le permitía detectar situaciones difíciles de manejar y buscar posibles soluciones. Asimismo reconoció que el empleo de esta estrategia y el seminario-taller le permitieron tomar conciencia sobre algunos aspectos que ya sabía, pero que no los hacía de manera sistemática.

6. Seminario-Taller

Los cuatro profesores consideraron indispensable incluir la estrategia de autoevaluación mediante la videograbación dentro de un curso de formación docente o un seminario-taller.

El profesor *A* considera que sería muy bueno incluir el contraste de resultados en el portafolios docente que se integró, y además considera que la evaluación externa o por colegas dentro del seminario hubiera sido muy interesante para intercambiar ideas opiniones o estrategias.

Por su parte, el profesor *D* señaló que participar en el seminario le fue de mucha ayuda, pues las diferentes estrategias que se emplearon para promover la reflexión docente orientaron el proceso de reflexión que él realiza regularmente, lo cual también le es de utilidad para validar sus estrategias, y retomar otras que ha dejado de hacer. De igual manera, comentó que le ayudó a activar algunos procesos o estrategias que, aunque conocía, no tomaba en cuenta del todo. En esto coincide con el profesor *B* que también opinó que la docencia puede ser una actividad que con el paso del tiempo se vuelve cotidiana y se van perdiendo algunas fortalezas que habían sido reconocidas; ambos

profesores comentaron que reactivaron y dieron valor a aquellos aspectos que tenían presentes cuando empezaron a impartir clases.

El profesor *D* también hizo hincapié en que la estrategia de autoevaluación dentro del seminario-taller es viable y tiene muchas bondades porque “... *se hace un reconocimiento del profesor como persona, se le da la oportunidad de que se exprese, se le escucha y retroalimenta, no solamente se le entrega una estadística...*”, pero hay que tomar en cuenta el contexto en el que se realiza, el presupuesto y el personal que lo llevará a cabo.

El profesor *B* señaló que la estrategia del seminario-taller que más le impactó fue la *redacción de la filosofía de enseñanza*, el cual sería apropiado integrar con esta estrategia de autoevaluación. También reconoció que es importante que ésta se incluya en un seminario o curso formativo, pues aplicarlo de manera aislada sería como utilizar una lista de chequeo y perdería el sentido de la autoreflexión y el diálogo y retroalimentación entre colegas, lo cual, para este profesor, es sumamente importante sobre todo en los profesores con poca experiencia. El hecho de que la estrategia esté dentro del seminario le parece que es una fortaleza para promover la reflexión sobre la práctica docente, lo cual puede promover que haya cambios al sentirse acompañados y escuchar situaciones que puedan ser de utilidad.

DISCUSIÓN

El análisis de resultados acerca de la validez del contenido de la *guía para el autoanálisis de la sesión didáctica*; la viabilidad y eficacia de la estrategia de autoevaluación docente mediante videograbaciones, y las competencias seleccionadas de la dimensión *Conducción del proceso E-A* del Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD), arrojó datos que permiten afirmar, por un lado, que hay una gran coincidencia entre la autoevaluación de los profesores y la evaluación externa realizada por los coordinadores del seminario-taller; y por otro, que de acuerdo con lo expresado por los profesores en las entrevistas, el instrumento evalúa de manera precisa las actividades que realizan en una secuencia didáctica (SD), y en él se reflejan los indicadores del MECD que se pretendía validar. Esto indica que el instrumento es útil para evaluar las actividades que desarrollan los docentes en una SD y que las competencias e indicadores de la dimensión de interacción del proceso enseñanza-aprendizaje del modelo de Evaluación de Competencias Docentes, con las cuales se diseñó el instrumento, son válidas para evaluar la práctica docente de este grupo de profesores.

Contraste de resultados: Autoevaluación y evaluación externa

En relación con los resultados derivados de la comparación entre la autoevaluación y la evaluación externa de la videograbación de la secuencia didáctica, se encontró que las actividades que realizan los profesores en la *fase de inicio* son escasas, o bien que su desempeño es incipiente en las tareas que evalúa el instrumento, tales como la señalada en el reactivo 2 relacionada con *hacer un breve resumen de la clase anterior*, por lo que fue necesario reelaborarlo. En el análisis de los videos, se encontró que los profesores realizan durante la fase de inicio de su clase, una actividad que corresponde a la fase de desarrollo en el instrumento (*mostrar la relevancia del tema en la vida cotidiana o la práctica profesional*), por lo cual se decidió reubicar este reactivo en la evaluación de la fase de inicio de la SD.

Respecto de la *fase de desarrollo de la SD*, los reactivos que presentaron mayor discrepancia debido principalmente a la poca claridad en la redacción, o a que los profesores subestimaron su desempeño, fueron:

- Categoría: *Exposición del tema*. Reactivo 13 (*utilizó recursos y materiales para apoyar la exposición del tema*).
- Categoría: *Participación*. Reactivo 22 (*empleé técnicas para el manejo de grupos que favorecieron el desarrollo de habilidades de comunicación con los estudiantes y pares*).
- Categoría: *Afectividad y valores*. Reactivo 28 (*promover el desarrollo de habilidades interpersonales*).
- Categoría: *Actividades*. Reactivo 34 (*promover formas cooperativas, distribuir responsabilidades y tareas a los miembros de un equipo*).
- Categoría: *Comunicación*. Reactivo 39 (*promover la motivación e interés del grupo*).

La categoría de *comunicación* fue la que presentó menos discrepancias; es decir, el instrumento evalúa la mayor parte de las actividades que los profesores contemplan al desarrollar su sesión didáctica, o bien, tienen un mejor dominio y percepción sobre ellas. Las categorías en las que se reelaboraron más reactivos, fueron: *exposición del tema* y *participación de los estudiantes*, pues en ellas se presentaron más diferencias.

Por otra parte, en la *fase de cierre de la sesión didáctica* se encontraron más discrepancias entre las evaluaciones, por lo que se realizaron mayores ajustes y se incluyeron cuatro reactivos, puesto que se determinó que las actividades presentadas eran insuficientes para evaluar el desempeño del profesor en esta fase.

De manera general, se observó una gran coincidencia entre la autoevaluación y la evaluación externa, lo cual se debió, en cierta medida, a que la videograbación permitió

tener mayor objetividad sobre el evento a evaluar tanto por parte del propio evaluador, como por parte del agente externo, lo que corrobora lo encontrado por Kuntze (2006).

La sección de preguntas abiertas de la *guía para el análisis de la sesión didáctica* permitió que los profesores identificaran una serie de características particulares de la SD videograbada, como: las estrategias de enseñanza que emplearon; los aprendizajes logrados a partir de la interacción con sus estudiantes, dado que en las SD no sólo aprende el alumno, sino también el profesor. Además señalaron los objetivos que se habían logrado en esa SD, y aquellos aspectos que podrían serles de utilidad para próximas clases. Esto permitió tener información adicional y complementaria a la presentada en los reactivos de la primera sección y tener un panorama más claro sobre su desempeño en esa SD.

No se encontraron diferencias sustanciales entre los resultados de los profesores cuya SD fue teórica y la clase práctica de un profesor, por lo que se puede deducir que el instrumento permite autoevaluar las actividades que realizan los profesores tanto en una clase teórica como en una práctica; asimismo, es de utilidad para comparar el desempeño docente visto por el propio profesor y los evaluadores externos.

El profesor *B* presentó una mayor cantidad de diferencias entre las evaluaciones, en la mayoría de los reactivos el nivel de desempeño asignado por la evaluación externa fue mayor, lo que podría indicar que este profesor subestimó su desempeño, probablemente porque fue la primera vez que impartió la asignatura y el grupo era numeroso.

Un factor importante a destacar en este proceso de validación de la *guía para el análisis de la sesión didáctica*, es el tamaño del grupo, pues se encontró que los profesores con menos discrepancias entre la evaluación externa y la autoevaluación, fueron aquellos cuyo grupo se conformaba por un grupo reducido de estudiantes (3 estudiantes, profesores *C* y *D*); lo cual, tal y como señalan Luna y Rueda (2001), puede afectar la confiabilidad de los resultados de los procesos de evaluación.

Entrevistas

En relación con el primer aspecto revisado en las entrevistas (opinión sobre el contraste de resultados de la autoevaluación y la evaluación externa), los profesores indicaron que la opinión de un externo les pareció importante, pues les permitió saber cómo es percibida su actividad docente por una persona ajena a la clase.

En cuanto a los ajustes realizados a partir de la aplicación del instrumento, señalaron que les pareció apropiado incluir una presentación del mismo en el que se especificaran los objetivos y la descripción de los niveles de la escala, y de esta manera guiar a los profesores en su autoevaluación; así como dar un punto de vista alternativo y un cierre para la reflexión, en las secciones B y C, respectivamente. Puesto que en la aplicación se observó que la guía no fue suficiente para orientar las reflexiones o plantear acciones para mejorar, se incluyó una sección de cinco preguntas abiertas y un espacio en el que los profesores hicieran anotaciones u observaciones, con el fin de guiar la reflexión y, de ser necesario, orientar acciones para modificar su práctica con miras a mejorarla y tener un mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Los profesores hicieron algunos comentarios en relación con los reactivos y con el empleo de algunas palabras que podrían resultar confusas, como “adecuado, apropiado, bien”. Dada su naturaleza ambigua, sugirieron sustituirlas por términos más concretos. Asimismo señalaron que es pertinente que los niveles de la escala (muy satisfactorio, aceptable, deficiente y, no aplica) se describan en términos de frecuencia, para darle mayor claridad. Sugirieron que sería de utilidad incluir una nota al instrumento para aclarar que las categorías de la fase de desarrollo se realizan de manera conjunta en un mismo tiempo, es decir, en una SD se ponen en juego aspectos de todas las categorías, sin embargo, para fines de su análisis se separan.

Respecto de la utilidad del instrumento, los profesores señalaron que éste les permitió ser más sistemáticos al reflexionar sobre diferentes aspectos de su práctica, pues

se presentan lineamientos claros sobre cómo desarrollar una SD; es decir, los profesores percibieron el instrumento como útil y valioso.

La videograbación de una SD resultó ser para los profesores, una herramienta valiosa pues permite que los profesores se ubiquen “fuera de” para observar su propia práctica y hacer un análisis objetivo de su clase, permitiéndoles identificar aspectos que hayan realizado de manera “inconsciente”, tales como preferencias entre alumnos, trato a los estudiantes, dominio del espacio, etc. Este material permite contar con información permanente de lo que ocurre en las SD, dando la oportunidad de revisar la información las veces que sea necesario y verificar el avance del profesor como se señala en los trabajos realizados por Kuntze (2006) y Monereo (2010).

Aun cuando se consideró que el uso de la videograbación tiene muchas ventajas, se encontró que la grabación de sólo una SD es insuficiente para evaluar el desempeño del profesor, y es difícil concluir que las actividades que realizaron en la SD corresponden a las que generalmente realizan; por un lado porque probablemente haya aspectos incluidos en la guía que no se aplican en una SD, pero que aplican y se realizan en otras; y por otro, porque la dinámica de la clase se pudo ver afectada con la presencia de la videocámara. Como señala Erickson (citado en Ratcliff, 2003), los participantes tardan en adaptarse a su presencia, ya que el empleo de este medio para obtener información puede resultar incómodo, intrusivo, costoso, poco práctico e insuficiente; además se requiere de información contextual que dote de sentido a la información del video.

La autoevaluación de la grabación de la SD utilizando una guía para su análisis, se relacionó con la evaluación formativa, pues ésta debe apuntar al análisis de fortalezas y debilidades, en la manera en que se realizan las actividades; es una oportunidad para el debate, cuestionamiento y análisis para el perfeccionamiento de la enseñanza (Scriven, 1996). La *guía para el análisis de la sesión didáctica* no está diseñada para generar puntajes altos o bajos, como se busca en la evaluación sumativa, sino para promover la reflexión de los profesores en torno al proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que se reconoció que la

estrategia permite que los profesores sean más sistemáticos en su reflexión y les ayuda a percibir la clase de manera más estructurada. Además de que su aplicación a gran escala, actividad característica de la evaluación sumativa, resulta compleja.

En suma, se precisó que el instrumento refleja en gran medida lo que se realiza en una secuencia didáctica y presenta pautas claras para evaluar el desempeño de un profesor cuyo trabajo se apoya en el enfoque de competencias; además brinda objetividad y dirección a la autoevaluación y evaluación externa de la videograbación de la SD. El análisis realizado respecto de la adecuación entre las categorías del instrumento y las actividades realizadas por los profesores, permite afirmar que las competencias (“llevar a cabo la interacción en el aula y utilizar formas de comunicación para apoyar la interacción en el aula) y los indicadores contenidos en el Modelo ECD de la dimensión de conducción del proceso Enseñanza-Aprendizaje, a excepción del indicador que se refiere a la “comprensión y habla de una lengua extranjera”, que fundamentaron su diseño, son válidas.

CONSIDERACIONES FINALES

La estrategia de autoevaluación de una sesión didáctica mediante videograbaciones fue percibida por los participantes como útil, valiosa y muy completa, ya que permite el análisis de aspectos muy precisos de la práctica docente, lo cual coincide con los resultados encontrados por Arbesú (2004) en su experiencia de trabajo con la autoevaluación. Sin embargo, no se logró que los profesores la implementaran como una práctica cotidiana de evaluación; esto, como lo señalaron los profesores, resulta complicado por la inversión de tiempo que requiere.

El ejercicio de grabarse en video y la primera impresión de verse a sí mismos fue una sorpresa para los profesores, y a uno de ellos le resultó incómodo el ejercicio de videograbación. Por lo que se hace indispensable sensibilizar a los profesores antes de utilizar esta estrategia, haciendo hincapié en que es una evaluación formativa con la que se pretende analizar la práctica docente para el perfeccionamiento de su labor.

Por lo anterior, para futuras aplicaciones, se recomienda que al iniciar el seminario-taller se realice un proceso de sensibilización en los profesores. Posteriormente, una vez que se ha videograbado la SD, se realice una sesión de reflexión en la que se presenten a cada participante las discrepancias de las evaluaciones (autoevaluación y evaluación externa) y, de ser posible, observar fragmentos de los profesores participantes para generar un diálogo con los pares y expertos, y retroalimentar su desempeño. Como lo menciona Carlos (2009) la retroalimentación es uno de los principales factores formativos para los docentes. De igual manera, habrá que prever una capacitación especializada a quienes participen como evaluadores, además de la elaboración de manuales y procedimientos para conducir la evaluación.

Utilizar la estrategia dentro del seminario-taller fue valioso, al permitir la toma de conciencia en colectivo sobre aspectos de la dimensión conducción-interacción de la práctica docente de los profesores, mediante diferentes métodos de evaluación; además de que se les tomó en cuenta no sólo como profesionales, sino como personas, al dárseles la oportunidad de expresarse, se les escuchó y retroalimentó. Este espacio de reflexión y realimentación se consideró necesario, ya que al utilizar el instrumento de manera aislada sin esta posibilidad de intercambiar ideas o experiencias entre pares, se corre el riesgo de convertirlo en una lista de chequeo y no se generaría la autorreflexión, el diálogo y la retroalimentación.

De ahí la importancia de generar espacios de reflexión en las instituciones educativas, en los que se empleen diversas estrategias de evaluación y se lleve a cabo un análisis entre pares y expertos, puesto que es sumamente difícil que el profesor por sí solo sea capaz de identificar de manera precisa sus propias carencias y fortalezas, y es aún más difícil reconstruir esquemas conceptuales y procedimentales únicamente a partir de la reflexión y toma de conciencia (Monereo, 2010). Trabajar dentro de un espacio de evaluación/formación permite conocer su opinión, identidad profesional, y dialogar con pares y expertos sobre las metodologías pedagógicas, lo que realmente hacen al impartir su SD, así como sobre los cambios en la conceptualización del profesor que enfoques como el de enseñanza basado en competencias (EBC) suponen; pues desde esta perspectiva, el profesor analiza y orienta a los estudiantes en la solución de problemas o en la elaboración de proyectos reales (Figuerola, Gilio y Gutiérrez, 2008).

Cabe señalar que la docencia es una actividad que con el paso del tiempo se vuelve cotidiana y los profesores van perdiendo el interés en ella, y por ende algunas fortalezas; permanecer o participar en procesos de formación como éste, en los que se promueva la reflexión, permitirá que reactiven y den valor a su labor.

De igual manera, se considera indispensable incluir una estrategia de autoevaluación en cursos de evaluación-formación docente ya que, además de las ventajas que brinda esta estrategia por sí sola, se cuenta con la evaluación externa que dice mucho sobre cómo los

está viendo otra persona experta en el tema. Tal como se encontró en este trabajo, la interacción y diálogo con el otro puede ser muy enriquecedor para su formación; lo anterior coincide con lo encontrado en trabajos de Arbesú (2004) y Monereo (2010) en los que se brinda la posibilidad de reflexionar sobre la propia actuación, se les retroalimenta y orienta en relación con su formación.

Aunque los participantes realizaron esta actividad sólo en una ocasión y no la volvieron a utilizar en cursos posteriores, el trabajo en grupos les permitió reconocer la estrategia como un medio importante para el análisis, y reportaron que habían incorporado algunos elementos del Modelo ECD (García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2008) señalados en el instrumento, que no habían considerado o habían olvidado en su práctica, pero su labor no había cambiado de forma importante. Esto probablemente se debió a que los profesores pueden mostrarse inseguros al aplicar nuevos métodos de enseñanza; ya que como lo plantea Monereo (2010), los profesores suelen resistirse al cambio por sentimientos de incertidumbre, se perciben vulnerables e inseguros, consideran que sus competencias son frágiles e insuficientes, están poco acostumbrados al trabajo colaborativo o, su visión es conservadora ante innovaciones educativas.

Retomando lo mencionado por Saroyan et al. (2004) en torno a lo que implica una buena evaluación docente, se confirma que ésta debe contribuir a que el profesor reflexione, analizando sobre aquellos aspectos no observables de la docencia, como la cognición, y percepción que tienen sobre su enseñanza, y de esta manera reconocer aspectos fuertes y puntos de mejora. Esta mirada en retrospectiva sobre las propias acciones de enseñanza y su articulación con el enfoque de enseñanza institucional, implica procesos metacognitivos; es decir, es una toma de conciencia sobre lo que se hace para la autorregulación de las acciones; en este sentido, la persona es finalmente, la responsable de la activación y desarrollo de procesos formativos

En relación con la utilidad que tiene el instrumento para orientar la reflexión, se encontró que son muchos los factores que influyen para que el profesor reflexione, entre los que sobresale la disposición del profesor para cuestionarse, analizar y lograr cambios. Esta

visión es parte de la teoría del aprendizaje transformativo, en la que se plantea que examinar las suposiciones e identificar los puntos de vista en la enseñanza y el aprendizaje es el primer paso en el proceso del cambio, ya que además las iniciativas que surgen del profesor pueden mejorarse más fácilmente (Saroyan et al. 2004; Stake, 2010). De igual manera, a través de esta estrategia se fomenta el *aprendizaje autoregulado* al ser el profesor el que finalmente, planifica, realiza y evalúa sus propias experiencias, esto indica que para lograr un cambio en el aprendizaje, los profesores deben implicarse activamente. Si bien la *guía para el análisis de la sesión didáctica* permitió evaluar la mayoría de las actividades que lleva a cabo el profesor en una SD, puede resultar muy extensa, por lo que se recomienda diseñar una versión breve cuyo uso sea más práctico para los profesores.

Al emplear esta estrategia no sólo se planteó el objetivo de que los profesores tomaran conciencia de su práctica docente y la analizaran, sino que la transformaran a partir de las reflexiones y propuestas que se plantearon en el taller, por lo cual es importante que en estos espacios también se aporten aprendizajes técnicos, procedimentales y estratégicos que complementen y guíen los cambios destinados a la mejora de la enseñanza. Como lo señala Monereo (2010, p.156) *“los cambios deberían afectar a estructuras psicológicas más profundas que garanticen un posicionamiento distinto... una forma diferente de concebir y significar los procesos educativos”*.

Con el desarrollo de este trabajo se contribuye a la validación de modelos de evaluación sustentados en enfoques teóricos actuales, tales como el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2008) en el que, dada la necesidad de renovar el concepto de conocimiento, el profesor adquiere un rol de guía que ofrece pautas formativas de aprendizaje, por lo que se torna importante que exista congruencia entre los enfoques de evaluación-formación de los estudiantes y los profesores.

Asimismo, esta experiencia de trabajo ha posibilitado contar con formas alternativas de evaluación a las ya desarrolladas, en las que el profesor tiene un papel activo y se involucra y compromete con su enseñanza y aprendizaje continuos. Cabe destacar que la estrategia de autoevaluación no es la única fuente de información, porque no abarca todos

los aspectos de la práctica docente, pero si es un avance en la construcción de una evaluación integral de la docencia. Además de que, según lo mencionado por Fuentes y Herrero (1999) los profesores que se autoevalúan periódicamente, están más abiertos a recibir juicios externos y a comprometerse con los cambios y mejoras en la enseñanza.

A la luz de los resultados obtenidos, se sugiere hacer una revisión del instrumento presentado con los ajustes realizados a partir de esta aplicación y en la medida de lo posible, desarrollar instrumentos de autoevaluación docente de las otras dimensiones que plantea el modelo ECD (planeación y valoración del impacto del proceso enseñanza-aprendizaje).

Se defiende la postura de revalorar la actividad docente, como una actividad compleja, y socialmente importante en cuanto a que constituye un elemento central al contribuir directamente en la preparación de los estudiantes y, por lo tanto, en la calidad de la enseñanza. Resulta necesario que se conciba al profesor como un profesional que comprende, investiga y toma decisiones sobre su actividad; así pues, el profesor no sólo enseña a aprender sino que él aprende a enseñar con sus estudiantes u otros profesores, enfrentando, analizando y discutiendo situaciones de su quehacer. Razón por la cual es primordial promover el análisis sistemático de su propia práctica (reflexión sobre la acción) (Gomes, 2000).

Por lo anterior, es fundamental desarrollar procedimientos de evaluación que estén dirigidos al desarrollo personal y profesional del profesor, dando la posibilidad de que identifiquen acciones susceptibles de mejora y la evolución de sus actitudes y comportamientos. Es decir, que la evaluación se visualice como un proceso de reflexión y toma de conciencia activa y crítica de los propios actores, para con ello aumentar la calidad, mejorar y actualizar conocimientos y destrezas, y así generar cambios actitudinales. De esta manera, las funciones de la evaluación estarían relacionadas con la comprensión de los factores educativos, y de la formación continua del profesional reflexivo (Schön, 1992).

Se propone impulsar más actividades vinculadas con la evaluación formativa, entendiendo a ésta como aquella que se desarrolla en el transcurso de un proceso dirigido a la mejora y funciona como punto de partida para la formación, y por ende se facilita y promueve un cambio hacia el perfeccionamiento más rápido y duradero. Por ello se necesita continuar desarrollando instrumentos de evaluación para los profesores con miras a su formación, y dar mayor seguimiento a su implementación, dado que los cambios toman tiempo y requieren de estructurar la reflexión, recibir apoyo de pares o expertos, y contar con la disposición del profesor, es decir, es un trabajo conjunto de los actores que integran las Instituciones de Educación Superior (IES).

Como ya se mencionó anteriormente, se requiere responsabilizar a los profesores de ser los jueces de sus propias acciones y generar en ellos la necesidad de reflexionar, organizar y reorganizar sus acciones; para lo cual resulta indispensable desarrollar espacios formativos (talleres, cursos de formación) que fomenten la reflexión individual y colectiva de la práctica docente así como potenciar el trabajo colegiado. Saroyan et al. (2004) señalan que los trabajos de evaluación formativa de la docencia se realizan en grupos pequeños para que se establezca una relación de diálogo entre los coordinadores y pares y se genere el proceso de reflexión, puesto que es la reflexión sobre la práctica lo que permite la adquisición de nuevos conocimientos y prácticas; ejemplos de ello pueden ser las estrategias de microenseñanza, en las que se emplean videograbaciones, y se analizan las acciones docentes para volver a pensar sobre su desempeño.

Debido a que no existe un instrumento o procedimiento que pueda evaluar la docencia dada su complejidad, es importante que la evaluación de la docencia universitaria se realice a través de diferentes métodos. Por lo que se propone continuar promoviendo un sistema integral de la evaluación docente, en lo que se refiere a una variedad de fuentes; de esta manera, la validez de este proceso será mayor. Este sistema de evaluación debería incluir: evaluación por parte de los alumnos, autoevaluación, en sus diferentes modalidades, observación y evaluación de colegas y expertos, entre otros procedimientos.

En lo que compete a la autoevaluación, se requiere continuar diseñando estrategias de evaluación del propio docente, en las que juzgue su desempeño al observar si posee ciertas habilidades o competencias. Esto resulta esencial, puesto que hay más posibilidad de que se genere y permanezca un cambio como consecuencia de un proceso de autoevaluación, que mediante cambios inducidos por un agente externo (Ruiz, 2000).

En el enfoque por competencias se habla de una evaluación formativa de calidad, la cual se fundamenta, en parte, en la autoevaluación. Este enfoque supone la formación de profesores en metodologías de la enseñanza centradas en el estudiante y su aprendizaje, basadas en las competencias. Para valorar el desempeño docente es importante incluir reactivos directamente relacionados con las estrategias docentes, a fin de que la información recopilada sea útil para que el maestro reoriente y mejore su práctica docente, utilizando fundamentos teóricos.

De igual modo, se sugiere emplear metodologías cuantitativas, cualitativas y mixtas que permitan determinar las características y el tipo de conductas que debe realizar el profesor y tener información válida y confiable a través de las diferentes maneras de acercarse a la realidad. El enfoque metodológico que fundamentará la evaluación debe estar en función de los objetivos que se pretenden alcanzar, y debe adecuarse al contexto institucional específico, con el fin de asociarla con otras actividades institucionales, como el desarrollo de programas de formación permanente (Elizalde y Reyes, 2008).

No se debe perder de vista que la videograbación por sí sola es útil, sin embargo un uso adecuado y complementado con otras estrategias puede ser muy valioso, razón por la cual se propone contar con diversas fuentes de información sobre la labor docente, y relacionarlas entre sí para darle continuidad y congruencia al trabajo de formación que se realiza, y con ello disminuir las limitaciones que tiene el empleo de cada estrategia por separado (Fuentes y Herrero, 1999; Luna y Rueda, 2001).

Para futuras aplicaciones se recomienda videograbar una temática completa o por lo menos dos sesiones didácticas, con lo que se observaría la evolución o cambios de la

práctica docente, y los profesores se familiarizarían con la videocámara logrando que su actuación sea más natural, como lo propone Ratcliff (2003).

Asimismo, resulta necesario continuar con el proceso de validación del Modelo ECD, para proceder a adaptar y diseminar la innovación (Wang, 1981) lo que implicaría desarrollar instrumentos que reflejen las competencias e indicadores, y continuar su aplicación en un número mayor de Instituciones de Educación Superior.

REFERENCIAS

- Airasian, P. y Gullickson A. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. España, Ediciones Mensajero.
- Aparecida, M. (2008). Políticas públicas para la educación superior: la implementación de la evaluación en Brasil y México. *Revista Perfiles Educativos*, Vol. XXX (122) pp. 7-37.
- Arbeláez, R. (2005). *Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores*. Tesis doctoral, Universitat de Valencia. Servei de Publicacions, Valencia, España.
- Arbesú, I., y Figueroa, A. (2001). La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (coords.) *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México, Cultura Universitaria, pp. 151-160.
- Arbesú, M. I. (2004). Evaluación de la docencia universitaria: una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, núm. 23 pp. 863-890.
- Ardoino, J. (2001). La evaluación desgarrada: entre un balance contable y el pleno ejercicio de una función crítica plural (multirreferencial). En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (coords.) *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México, Cultura Universitaria, pp. 19-35.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2000). *La educación superior en el siglo XXI*, México, ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*, México, ANUIES.

- Atienza, E. (2005). El portafolios del profesor como instrumento de autoformación. *Revista de didáctica español como lengua extranjera*. Recuperado de: http://www.marcoele.com/descargas/9/atienza_portafolio.pdf
- Aznar, F., Pujol, M., Sempere, M., y Rizo, R. (2008) *Estudio de Autoevaluación como herramienta docente en la asignatura MFCA*. Universidad de Alicante. XII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática.
- Barber, L. (1997). Autoevaluación. En *Manual para la evaluación del Profesorado*, Millman, Jason y Darling-Hammond. Madrid, La Muralla.
- Barragan, R. (2005). El portafolios, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 121-139. Recuperado de: http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm
- Bautista-Cerro, M. (2007). *El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles y programas*. Acción Pedagógica Nº 16 pp. 06-12
- Canales, A.; Luna, E.; Díaz-Barriga, F.; Monroy, M.; Díaz, M. y García, J. M. (2004) Aproximaciones metodológicas al análisis y la evaluación de la docencia. En: M. Rueda y F. Díaz-Barriga. *La evaluación de la docencia en la Universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (154-173). México: CESU-UNAM/ Plaza y Valdés.
- Cano, R., Revuelta, C., (1999). La formación permanente del profesorado universitario. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2 (1). Recuperado de: <http://uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- Carlos, J. (2009), Cómo enseñan psicología los profesores efectivos. *Perfiles educativos*. Vol XXXI (Nº 123), IISUE, UNAM.
- Careaga, A. (2007). Portafolios docentes universitarios. Departamento de educación médica, Facultad de Medicina, Universidad de la Republica.
- Castillo, R. (2003). Autorreflexión y evaluación de la práctica docente. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Cisneros-Cohernour, E., Barrera, E., y Canto, P. (2007). *El portafolios como instrumento de evaluación docente*. Universidad Autónoma de Yucatán, México.

- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza.
- Contreras, N. (2007). *Informe de evaluación del desempeño docente en una licenciatura de la UNAM Ciclo 2006-2007*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, México D. F.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la Formación docente. Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación, Perú.
- De la Garza, (2004). La evaluación educativa. *Revista mexicana de Investigación Educativa*. Vol. IX, Nº 23.
- Denyer, M. Furnémont, J. Poulain, R., Vanloubbeeck, G., (2007). Las competencias en la educación: un balance. México, Fondo de Cultura Económica.
- Díaz-Barriga, F. (2001). Aspectos éticos de la Evaluación de la docencia. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (coords.) *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México, Cultura Universitaria, pp. 35-54.
- Díaz-Barriga, F. y Rigo, M. (2008). Posibles relaciones entre formación y evaluación de los docentes. En M. Rueda (Ed.). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. IISUE-UNAM y Plaza y Valdez, pp. 121- 149.
- Díaz-Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, Mc Graw Hill 2ª edición.
- Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de:
<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidoelizalderereyes.html>
- Fernández, A. (2001). Perspectivas en la gestión evaluativa de la carrera docente. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (coords.) *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México, Cultura Universitaria, pp. 141-149.
- Fernández, E. y Luna, E. (2004). Evaluación de la docencia y el contexto disciplinario. *Revista mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 9, Nº 23, pp. 891-911.

- Figuroa, A., Gilio, M., Gutiérrez, V. (2008). La función docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de:
<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-figueroagiliogutierrez.html>
- Florencia, M. (s. f). *La autoevaluación docente: entre los problemas y las acciones*. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional de Comahue.
- Fuentes, M., Herrero, S. (1999). Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Recuperado de:
<http://www.uva.es/aulop/publica/revelfon/99-v2nl.htm>
- Gairín, J. (2003). El profesor docente universitario en el siglo XXI. En C. Monereo y J.J. Pozo, *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid. Síntesis pp. 119-139.
- García-Cabrero, B. y Espíndola, S. (2004). Las contribuciones de la investigación sobre la práctica educativa. En Rueda, M., (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 251-262). México: UABJO-ANUIES.
- García-Cabrero, B.; Loredo, J.; Luna, E.; Pérez, C.; Reyes, R.; Rigo, M.; Rueda, M. (2004), Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad*. México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp 13-86.
- García-Cabrero, B.; Loredo, J.; Carranza, G.; Figuroa, A.; Arbesú, I.; Monroy, M.; Reyes, R. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En: M. Rueda (Ed.). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. IISUE-UNAM y Plaza y Valdez, pp 163-220.
- García-Cabrero, B., Loredo, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3e), pp. 124-136. Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf.
- García-Cabrero, B., Loredo, J., Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de:
<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

- García-Garduño, (2008). La investigación sobre efectividad docente en Estados Unidos y el uso de los cuestionarios de Evaluación. En: M. Rueda (Ed.). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. IISUE-UNAM y Plaza y Valdez, pp 39-56.
- Gimeno, J. Pérez, A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Glazman, R. (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. México. Paidós.
- Gomes, P. (2000). La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de su práctica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XXX, núm. 3, pp. 117-127.
- Hativa, N. (2000). *Teaching for effective learning in Higher Education*. Dordrecht /Boston/London/:Kluwer Academic Publishers .
- Kane, R., Sandretto, S., Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47 (3), 283-310.
- Klenowski, V. (2007). *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación: procesos y principios*. Madrid, Narcea Ediciones, 3era edición.
- Korn, J. (2003). *Writing a philosophy of teaching*. Recuperado de:
<http://teachpsych.org/resources/e-books/eit2003/eit03-07.pdf>
- Loredo, J. y Rigo, M. (2001). La evaluación docente en un contexto universitario: una propuesta formativa y humanista. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz (coords.) *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México, Cultura Universitaria, pp. 55-68.
- Luna, E. y Torquemada A. (2008). Evaluación de la docencia universitaria. En: M. Rueda (Ed.). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. IISUE-UNAM y Plaza y Valdez, pp. 73-87.
- Luna, E. y Rueda M. (2001). Participación de académicos y estudiantes en la evaluación de la docencia. *Perfiles Educativos*, Vol. XXIII, num 93 pp. 7-27.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona –Horsori.
- Milles, M. y Huberman A., (1994). *Qualitative data analysis*, SAGE publications, USA.

- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 52, pp. 149-178.
- Murillo, F. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO, 2ª edición.
- Nieto, J. (2001). *La autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica*, Barcelona, Monografías Escuela Española, pp. 127.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo*. Recuperado de: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Orrell, J. (2001). Self-evaluation inventory. AAHE Bulletin, 5-10. Inventario de Autoanálisis. Adaptado por: Cisneros-Cohernour, E., Barrera, M., y Canto, J. (2007). *El portafolios como instrumento de evaluación docente*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Osorio, R. (2008). La educación superior en México desde la mirada de la revista Perfiles Educativos. *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXX núm. 122, pp. 109-127.
- Pelberg, A. (1972). Microenseñanza: un innovador procedimiento de laboratorio para mejorar la enseñanza y el entrenamiento de profesores. *Revista de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) Vol I N° 2*.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Biblioteca de Aula, 1era edición.
- Poissant, H. (2004) La evaluación de la enseñanza universitaria. Algunas sugerencias para optimizar su utilización. En: Rueda R. (coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?* México: ANUIES. (Colección Biblioteca de la Educación Superior), pp. 85-109.
- Ratcliff, D., (2003). Video methods in qualitative research. En Camic, P., Rhodes, E., y Yardley, L. Qualitative research in Psychology. *Expanding perspectives in methodology and design*. United States of America: American Psychological Association, 2a edición.
- Reidl, L. (2009) Informe final de actividades 2001-2009. México: Facultad de Psicología, UNAM

- Red Iberoamericana de Investigación sobre Evaluación de la Docencia (RIIED) (2008). Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de Evaluación de la Docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 1, N. 3 (e).
- Rodríguez, R. y Casanova, H. (2005). Modernización incierta. Un balance de las políticas de educación superior en México. *Revista Perfiles Educativos*, Vol. XXVII núm. 107, pp. 40-56.
- Rueda, M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html>
- Rueda, M. y Díaz-Barriga F. (2004). *La Evaluación de la Docencia en la Universidad*. 1era Edición. CESU, UNAM, Plaza y Valdés Editores. México.
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>
- Rueda, M. y Elizalde, L. (2008). Evaluación de la Docencia y Compensación Salarial. En: Rueda, M. (Ed.). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. IISUE-UNAM y Plaza y Valdés Editores. México.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>
- Rueda, Loredo y García-Cabrero (2009). Cuestionario de evaluación de los profesores, bachillerato tecnológico. Secretaría de Educación Media Superior.
- Rueda, M. (2010). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México. Documento no publicado.
- Ruiz, J. (2000). Evaluación curricular. En *Teoría del currículum. Diseño, desarrollo e innovación curricular*. España, Editorial Universitas 2ª edición, pp 237- 313.
- Ruiz, C., Más, O., Tejada, J., Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXVII (2) N. 146, pp. 115-132.
- Salas, M. (2007). *La evaluación del desempeño de los docentes. Teoría e Investigación*. México, Textos Universitarios, Universidad Veracruzana.

- Sánchez-Sosa, J. (1991). Diagnóstico y realimentación del desempeño docente mediante evaluaciones de alumnos. *Revista Mexicana de Psicología*. México, Vol. 10 N. 2 pp. 153-173
- Saroyan, A. (2001). Evaluation of teaching for improvement: a myth or a reality? En Rueda, M., Díaz-Barriga, F. y Díaz, M. (coords.) *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México, Cultura Universitaria, pp. 151-160.
- Saroyan, A., Weston, C., McAlpine, L., Cowan, S. (2004). The final step, evaluation of teaching. En A. Saroyan y C. Amundsen, *Rethinking teaching in Higher Education*. Edit. Stylus publishing, EU, pp. 115-130.
- Scriven, M. (1996). Types of evaluation and types of evaluator. *American Evaluation Association, evaluation practice* 17 (2), pp 151-161. Recuperado de: <http://aje.sagepub.com/cgi/content/abstract/17/2/151>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sime, L. (2006). *Explorando el trabajo y la trayectoria docente a través del portafolios*. FAE, Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_3/explorando_el_trabajo.pdf
- Smitter, Y. (2008) Lineamientos para la autoevaluación del desempeño docente en las funciones de docencia, investigación y extensión en el Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez": *REDALYC, Investigación y Posgrado*. Vol. 23 no. 3. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=65811489013>
- Solabarrieta, J. (1996). Modelos de evaluación del profesor. En Tejedor, F. y Rodríguez, J. (Eds.) *Evaluación Institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. Documentos didácticos 157. Salamanca: IUCE. Universidad de Salamanca.
- Stake, R. (2010). Examinando el modelo RIED para evaluar competencias docentes. *Evaluación de competencias docentes en la educación superior*. REDECA, 2010.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, S.A.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica.

- Tejada, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: Implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, Vol. 11, Nº 2, pp. 30-42.
- Tejada, J. (2009). Competencias Docentes. En: *Profesorado: Revista de Curriculum y formación del profesorado*. Vol. 13. Nº 2. Universidad de Granada.
- Tejedor, F. y Journet, J. (2008) La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista electrónica de Investigación educativa, Especial*. Recuperado de:
<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-tejedorjornet.html>
- Tejedor, F. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, Vol 21, Nº1, pp. 157-182.
- Tirado, F., Miranda, A., Sánchez A., (2007). La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. *Perfiles Educativos*. México, Vol. 29 Nº 118
- Vain, P. (1998). La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo. Universidad Nacional de Misiones. Recuperado de:
<http://www.coneau.edu.ar/vain.pdf>
- Valdés, H. (2000). *Evaluación del Desempeño Docente*. Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, México.
- Wang, M. (1981). *The use of Degree of program Implementation information in the evaluation and improvement of innovative educational programs*. Paper presented at the Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association. Ellenville, New York.
- Zabala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

ANEXOS

Anexo 1. Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (García-Cabrero, Loredo, Luna y Rueda, 2008)

CONTEXTO INSTITUCIONAL	DESCRIPCIÓN	INDICADORES
1. Realizar la planeación macro (Programa oficial de las asignaturas).	Involucra la filosofía, misión y visión institucional; así como las características del contexto educativo y de la organización y operación académico-administrativa del currículo y el plan de estudios.	<ul style="list-style-type: none"> • La filosofía, misión y visión institucionales. • Las características del contexto educativo (perfil de estudiantes y profesores). • La organización y demandas institucionales de trabajo colegiado. • La congruencia y coherencia de la asignatura con los propósitos del Plan de estudios, y • La organización y operación académico-administrativa del currículo y el plan de estudios.
2. Desarrollar procesos de formación continua que apoyen la trayectoria profesional del profesorado.	Incluye los procedimientos institucionales de formación docente implementados para el desarrollo profesional del profesorado considerando programas de formación pre-servicio, en servicio y de formación continua.	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas de formación claramente explicitadas. • Planes de formación centrados en las necesidades institucionales y personales de los docentes (noveles y consolidados). • Programas y actividades adecuados a las necesidades detectadas. • Estrategias sistemáticas para valorar el impacto de los programas de formación continua.
3. Impulsar la cultura organizacional de gestión y evaluación.	Incluye los procesos colegiados y de colaboración del profesorado, fomentados por la organización, y orientados a la mejora y desarrollo de las instituciones en los que se integren las actuaciones docentes tanto en los niveles de la vida laboral como ciudadana.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de diálogo de los participantes. • Trabajo en equipo. • Negociación y resolución de conflictos. • Capacidad para gestionar proyectos. • Capacidad de innovación y liderazgo compartido. • Criterios específicos para la certificación, acreditación y titulación. • Estrategias de evaluación y seguimiento de egresados. • Redes de colaboración. • Incorporación de nuevas tecnologías

PREVISIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE		
COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN	INDICADORES
4. Planear el curso de la asignatura	Engloba el establecimiento de un propósito final de la enseñanza de la materia, la postura del profesor sobre la enseñanza, la organización y estructuración de los contenidos, la selección y o elaboración de los materiales de apoyo al aprendizaje, la delimitación de las experiencias de aprendizaje y su evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de los saberes de su materia. • Delimita el enfoque de enseñanza (metas, filosofía, postura epistemológica y didáctica). • Ubica los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. • Estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo. • Diseña situaciones didácticas para facilitar experiencias complejas de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> ▪ significativo ▪ colaborativo ▪ autónomo • Selecciona o desarrolla materiales didácticos. • Establece los criterios de desempeño y acreditación de la asignatura. • Organiza y distribuye correctamente el tiempo de la instrucción. • Establece claramente las reglas de convivencia, sustentadas en valores universales de respeto a los derechos humanos. • Establece estrategias alternativas para apoyar a los alumnos, de acuerdo con sus necesidades de formación. • Incorpora el uso de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

CONDUCCIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE		
COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN	INDICADORES
5.- Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase)	Toma en consideración los niveles de desempeño y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, establece dispositivos para hacer frente a la diversidad en la apropiación de los conocimientos y lleva a cabo controles periódicos para monitorear el logro de las metas.	<ul style="list-style-type: none"> • Establece una secuencia de apropiación de los diferentes tipos de contenidos incluidos en el curso.
		<ul style="list-style-type: none"> • Diseña actividades para el aprendizaje colaborativo, y autónomo y la construcción de aprendizajes significativos y complejos.
		<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla o construye materiales didácticos.
		<ul style="list-style-type: none"> • Incluye el uso de estrategias de enseñanza apoyadas en diversas tecnologías.
		<ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones con otros profesionales e instituciones.
		<ul style="list-style-type: none"> • Incorpora diferentes modalidades y momentos de evaluación para valorar la forma en que evoluciona el aprendizaje de los alumnos y proporcionarles realimentación.
6.- Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula.	Comprende la puesta en práctica de estrategias de enseñanza y de aprendizaje para el logro de las metas; incluye modalidades de interacción para la apropiación de los contenidos; uso apropiado de los materiales didácticos y herramientas tecnológicas; estilos de comunicación y generación de un clima social apropiado para el aprendizaje; así como los procesos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla actividades para el aprendizaje grupal, individual, significativo colaborativo y autónomo.
		<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza materiales didácticos.
		<ul style="list-style-type: none"> • Emplea tecnologías de comunicación e información.
		<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona realimentación al desempeño de los estudiantes.
		<ul style="list-style-type: none"> • Provee oportunidades equitativas de participación en el aula.
		<ul style="list-style-type: none"> • Emplea la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.
		<ul style="list-style-type: none"> • Involucra a los estudiantes en los procesos de evaluación, autoevaluación y coevaluación.
		<ul style="list-style-type: none"> • Contribuye a la generación de un clima social en el aula que facilite la integración del grupo y el desarrollo personal de los estudiantes.
		<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las diferencias individuales de sus estudiantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica, ayuda o canaliza a estudiantes que presentan dificultades. 		

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN	INDICADORES
7.- Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico.	Implica la comunicación de ideas, conocimientos y sentimientos a través de la palabra, tanto en situaciones conversacionales y actividades grupales, como en presentaciones públicas ante audiencias diversas, así como en la producción de textos.	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta sus ideas de acuerdo con una estructura lógica y se expresa con claridad tanto en presentaciones orales como escritas.
		<ul style="list-style-type: none"> • Complementa su exposición mediante el lenguaje corporal y el uso adecuado del tono de voz.
		<ul style="list-style-type: none"> • Tiene la capacidad para leer y comprender de manera eficiente una lengua extranjera.
		<ul style="list-style-type: none"> • Tiene la habilidad para relacionarse con los estudiantes y sus pares.
		<ul style="list-style-type: none"> • Tiene la habilidad de manejar y resolver conflictos.

VALORACIÓN DEL IMPACTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA–APRENDIZAJE

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN	INDICADORES
8.- Utilizar formas adecuadas para valorar los procesos enseñanza aprendizaje, así como su impacto.	Contempla los mecanismos y dispositivos para la evaluación de las metas, la acreditación de la materia, la satisfacción de las expectativas del propio profesor y de los estudiantes, así como la valoración del impacto personal de la experiencia didáctica.	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa el logro de las metas de la asignatura utilizando estrategias e instrumentos diversificados y acordes con los propósitos educativos de la asignatura.
		<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza o construye materiales para la evaluación.
		<ul style="list-style-type: none"> • Adopta estándares de excelencia en la actividad académica personal y profesional orientada a resultados de alto nivel y enfocada a la mejora continua.
		<ul style="list-style-type: none"> • Da seguimiento a las trayectorias personales de los estudiantes.
		<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza estrategias de autoevaluación de su desempeño.
		<ul style="list-style-type: none"> • Involucra a los pares en los procesos de reflexión sobre el logro de las metas del curso.

Anexo 2. Guía para el análisis de la sesión didáctica

Nombre: _____

Asignatura: _____

Grupo _____ **Ciclo escolar:** _____

Fecha de grabación del video: _____

Fecha de análisis _____

Instrucciones:

A continuación se enumeran una lista de ítems relacionados con la conducción-interacción de la clase, la cual será la guía para el análisis del video de la sesión didáctica. Seleccione la opción que describa mejor su práctica docente para cada uno de los indicadores, utilizando la siguiente escala: deficiente, aceptable y satisfactorio, en caso de que el indicador no se aplique en esta sesión, marque la casilla “no aplica de acuerdo al tema”.

A) Inicio		Deficiente (1)	Aceptable (2)	Satisfactorio(3)	No aplica porque...
1.	Comuniqué a los alumnos los objetivos que se pretendían alcanzar (utilicé alguna forma de representación de los mismos: esquemas, diagramas, mapa conceptual, etc.)				
2.	Hice un breve resumen de la clase anterior.				
3.	Promoví mediante el uso de preguntas, que el alumno identificara sus necesidades y problemáticas respecto del tema.				

B) Desarrollo de la clase		Deficiente (1)	Aceptable (2)	Satisfactorio (3)	No aplica porque...	
Exposición del tema	4.	Introduje el tema estableciendo relaciones con situaciones de la vida cotidiana, de tal manera que los alumnos mostraron interés en él.				
	5.	Destaqué el contenido principal del tema.				
	6.	Adapté la cantidad y dificultad de los contenidos impartidos en clase al nivel de los alumnos.				
	7.	Relacioné el contenido de la clase con los temas revisados en clases anteriores, conocimientos previos y experiencias.				
	8.	Indiqué claramente el paso de un tema o actividad a otro.				
	9.	Utilicé ejemplos cercanos a la realidad para facilitar la comprensión de conceptos, principios o procedimientos relacionados con el tema.				
	10.	Mostré aplicaciones de la teoría a problemas reales.				
	11.	Verifiqué que los alumnos comprendieran los conceptos.				
	12.	Empleé diversas estrategias y recursos didácticos dirigidos a lograr los objetivos de la sesión y hacer más comprensible el tema.				
	13.	Los recursos utilizados (pizarrón, láminas, proyector, mapas conceptuales, etc.) apoyaron la exposición del tema permitiendo su mejor comprensión.				
	14.	Guí a los estudiantes en la identificación y solución de problemas relacionados con el tema.				

Participación de los estudiantes	15. Propicié el diálogo y la participación equitativa de los integrantes del grupo.				
	16. Formulé preguntas que promovieran el pensamiento crítico.				
	17. Favorecí la reflexión sobre problemáticas actuales del ámbito psicológico.				
	18. Solicité que los alumnos intervinieran en clase con preguntas y comentarios.				
	19. Promoví que el alumno expresara su juicio crítico con respecto a conocimientos, habilidades y actitudes de manera asertiva y constructiva.				
	20. Propicié que los estudiantes fundamentarán sus aseveraciones basándose en información de diferentes fuentes.				
	21. Propicié una actitud reflexiva de los estudiantes ante situaciones que les brinden elementos para mejorar en la práctica de su profesión.				
	22. Empleé el uso de técnicas para el manejo de grupos que favorecieron el desarrollo de habilidades de comunicación con los estudiantes y pares.				
	23. Resolví con precisión las dudas y preguntas de los estudiantes.				
	24. Corregí de manera asertiva el desempeño de los estudiantes.				
Afectividad y valores	25. Formulé conclusiones o síntesis, tomando en cuenta los comentarios realizados por los alumnos.				
	26. Orienté las discusiones con los alumnos en un ambiente de tolerancia, respeto y ecuanimidad.				
	27. Generé un clima de cordialidad y respeto en el grupo.				
	28. Promoví el desarrollo de habilidades interpersonales.				
	29. Mantuve una relación adecuada con los estudiantes y los orienté a realizar las actividades de manera ética, reflexiva y humana.				
Actividades	30. Procuré mantenerme físicamente cerca de los alumnos para brindar apoyo individual en el transcurso de las actividades.				
	31. Realicé ejercicios, actividades o prácticas para reforzar la adquisición de conocimientos y habilidades.				
	32. Desarrollé actividades para fomentar el aprendizaje grupal.				
	33. Desarrollé actividades acordes a las características individuales de los alumnos.				
	34. Promoví formas cooperativas, al distribuir responsabilidades y tareas a los miembros de un equipo.				
	35. Planteé problemáticas que permitieron que los estudiantes tomaran decisiones fundamentadas y basadas en un juicio crítico.				
	36. Orienté y supervisé personalmente las actividades o las prácticas realizadas.				
	37. Las actividades realizadas promovieron la comprensión de los contenidos.				
	38. Las actividades favorecieron el uso del análisis, síntesis y evaluación en los estudiantes, permitiéndoles ser críticos.				
Comunicación	39. Promoví la motivación e interés del grupo.				
	40. Brindé realimentación apropiada a las opiniones de los alumnos y elogí su desempeño, fundamentando la crítica positiva.				
	41. Dirigí la mirada a todos los alumnos mientras expuse.				
	42. Estructuré de manera clara y coherente la presentación de ideas en mis exposiciones orales.				
	43. Complementé mi exposición mediante el lenguaje corporal y el uso adecuado del tono de voz y del espacio físico.				

C) Cierre y evaluación	Deficiente (1)	Aceptable (2)	Satisfactorio (3)	No aplica porque...
44. Resumí el tema o temas de la clase con apoyo de los estudiantes.				
45. Fomente el uso y búsqueda de información formal de fuentes reconocidas por parte de los estudiantes.				
46. Empleé métodos de evaluación formativa en las actividades.				
47. Valoré el avance y problemas de aprendizaje individual.				
48. Valoré el avance y problemas de aprendizaje del grupo.				
49. Procuré ajustarme al plan de trabajo previsto.				

La siguiente serie de preguntas le permitirá hacer un análisis sobre aspectos generales relacionados con su práctica docente.

- a) ¿Qué recursos y estrategias empleé para exponer el contenido de la clase? ¿Qué aspectos consideré para emplearlos?

- b) Durante la sesión, ¿qué me permitió ser empático con mis alumnos?

- c) ¿Propicie de algún modo, que los alumnos adquirieran mayor responsabilidad para su aprendizaje? ¿De qué manera?

- d) ¿Qué objetivos o metas se lograron en esta sesión? ¿Cuáles fueron? y si no se lograron ¿a que se debió?

- e) ¿Qué aprendí de la interacción con mis alumnos?

- f) ¿Qué elementos de mi actuación pueden apoyarme para mi práctica con grupos futuros?

- g) ¿Cómo fomenté la comunicación entre los estudiantes?

Anexo 3. Ajustes al instrumento de autoevaluación de la sesión didáctica

Guía de autoevaluación de la secuencia didáctica Dimensión: Conducción-Interacción

Nombre: _____
 Asignatura: _____ Práctica ___ Teórica ___
 Grupo _____ N° de estudiantes _____ Ciclo escolar: _____
 Fecha de grabación del video: _____
 Fecha de autoevaluación: _____

Considerando que el papel del profesor es fundamental en el proceso de enseñanza y que las acciones que realice inciden en su calidad, el presente instrumento tiene por objetivo guiar el análisis de su sesión didáctica videograbada con miras a reflexionar sobre ella, por lo que le sugerimos responda de la manera más objetiva y sincera posible.

Este instrumento está diseñado para analizar su desempeño en una clase previamente filmada. Se recomienda observar fragmentos del video y responder el conjunto de preguntas de cada fase.

Esta Guía está estructurada en tres secciones que contienen una serie de aspectos relacionados con su labor docente. En la sección A, se encuentran una serie de reactivos relacionados con las fases en las que se realiza una clase: inicio, desarrollo y cierre; la sección B contiene cuestionamientos relacionados con algunas actividades que realiza en ellas; y, en la última sección, se presentan cuestionamientos para guiar acciones de mejora.

Esperamos que le sea de utilidad para reflexionar sobre su práctica docente y con ello orientar acciones para mejorarla.

Sección A

Instrucciones:

A continuación se presentan una serie de actividades relacionadas con la conducción-interacción de su sesión didáctica. Seleccione la opción que mejor describa cómo fue su actuación docente durante la misma, empleando la siguiente escala:

- a) *Muy satisfactorio*: En el video se evidencia claramente un dominio eficiente del elemento o actividad de las fases de la sesión didáctica que se están evaluando. Muestra alta capacidad y flexibilidad al integrar los conocimientos de la disciplina con la metodología didáctica empleada. La manera en que realiza la actividad demuestra que posee una excelente preparación y experiencia para abordar su profesión.
- b) *Aceptable*: El video de la SD muestra que posee la capacidad de emplear metodologías didácticas y elementos de su experiencia profesional para realizar la actividad evaluada en la enseñanza de la disciplina; sin embargo, en algunos momentos puede mostrarse inseguro o con ciertas dificultades al no tener un impacto significativo en su trabajo frente a grupo.
- c) *Deficiente*: Se evidencia que el desempeño del profesor presenta claras dificultades en la puesta en práctica de las actividades o elementos a evaluar en el inicio, desarrollo y cierre de la SD. Esto puede significar que no logra integrar y articular los conocimientos disciplinares con las actividades de manera adecuada; o los métodos didácticos son escasos y poco congruentes entre sí, lo cual se refleja en un desempeño inseguro y poco flexible.
- d) *No aplica*: Indica que las condiciones del grupo, el tema u otros factores no permitieron que se realizara la actividad presentada.
- e) *No observado*: La actividad o elemento a evaluar no se muestra en el video de la SD.

A) Inicio	No se observó	Deficiente	Aceptable	Satisfactorio	No aplica porque...	Observaciones
1. Comunicué a los alumnos los objetivos que se pretendían alcanzar en la sesión didáctica (utilicé alguna forma de representación de los mismos: esquemas, diagramas, mapa conceptual, etc.)						
2. Hice una breve recapitulación de la sesión didáctica anterior.						
3. Promoví mediante el uso de preguntas, que el alumno identificara sus necesidades y problemáticas relacionados con el tema.						
4. Mostré la relevancia del tema en la vida cotidiana y la práctica profesional.						
5. Introduje el tema relacionándolo con situaciones de la vida cotidiana o profesional, de tal manera que los alumnos mostraron interés en él.						

	B) Desarrollo de la clase	No se observó	Deficiente	Aceptable	Satisfactorio	No aplica porque...	Observaciones
	6. Destaqué el contenido principal del tema.						
	7. Adapté la cantidad y dificultad de los contenidos impartidos en clase al nivel de los alumnos.						
	8. Relacioné el contenido de la clase con los temas revisados en clases anteriores, conocimientos previos y experiencias.						
	9. Indiqué claramente el paso de un tema o actividad a otro.						
	10. Utilicé ejemplos cercanos a la realidad para facilitar la comprensión de conceptos, principios o procedimientos relacionados con el tema.						

Exposición del tema, debate o práctica	B) Desarrollo de la clase	No se observó	Deficiente	Aceptable	Satisfactorio	No aplica porque...	Observaciones
	11. Mostré aplicaciones de la teoría a problemas reales.						
	12. Empleé diversas estrategias para lograr los objetivos de la sesión y hacer más comprensible el tema.						
	13. Los recursos utilizados (pizarrón, láminas, proyector, mapas conceptuales, diagramas, etc.) apoyaron la comprensión de la exposición, práctica o trabajo de la sesión didáctica.						
	14. Guíe a los estudiantes en la identificación y solución de problemas relacionados con el tema.						
Actividades	15. Realicé ejercicios, actividades o prácticas para reforzar la comprensión de conocimientos y adquisición de habilidades.						
	16. Las actividades realizadas promovieron la comprensión del o los temas.						
	17. Desarrollé actividades para fomentar el aprendizaje grupal.						
	18. Desarrollé actividades acordes a las características individuales de los alumnos.						
	19. Promoví formas cooperativas, al distribuir responsabilidades y tareas a los miembros de un equipo.						
	20. Planteé problemáticas en las que los estudiantes tomaron decisiones fundamentadas y basadas en un juicio crítico.						
	21. Orienté y supervisé personalmente las actividades o las prácticas realizadas.						
	22. Realice actividades para fomentar el trabajo colaborativo.						
	23. Las actividades favorecieron que los estudiantes desarrollaran su capacidad de análisis, síntesis y evaluación, permitiéndoles ser críticos.						
Participación	24. Propicié el diálogo y la participación equitativa de los integrantes del grupo.						
	25. Formulé preguntas que promovieran el pensamiento crítico.						
	26. Favorecí la reflexión sobre problemáticas actuales del área de estudio.						

	B) Desarrollo de la clase	No se observó	Deficiente	Aceptable	Satisfactorio	No aplica porque...	Observaciones
Participación	27. Solicité que los alumnos intervinieran en clase con preguntas y comentarios.						
	28. Promoví que el alumno expresara su juicio crítico con respecto a conocimientos, habilidades y actitudes de manera asertiva y constructiva.						
	29. Propicié que los estudiantes fundamentarán sus aseveraciones.						
	30. Propicié una actitud reflexiva de los estudiantes ante situaciones que les brindaran elementos para mejorar en la práctica de su profesión.						
	31. Empleé técnicas para el manejo de grupos que favorecieron la comunicación con los estudiantes.						
	32. Resolví con precisión las preguntas de los estudiantes.						
	33. Brindé apoyo al estudiante para que reflexionara sobre su error y lo rectificara.						
	34. Formulé conclusiones o síntesis tomando en cuenta los comentarios realizados por los alumnos.						
Clima socio-afectivo	35. Orienté las discusiones con los alumnos en un ambiente de tolerancia, respeto y ecuanimidad.						
	36. Generé un clima de cordialidad y respeto en la interacción alumno-alumno y maestro-alumno.						
	37. Promoví que los alumnos desarrollaran habilidades para mejorar la comunicación con sus pares.						
	38. Orienté a los estudiantes de manera ética, reflexiva y humana.						
	39. Durante la SD no existieron diferencias sociales, étnicas, culturales o de género en el trato con los estudiantes.						
	40. Me mostré accesible y cercano a los estudiantes, brindándoles confianza para preguntar y expresar sus opiniones, intereses, o experiencias.						
	41. Manejé y resolví los conflictos de manera asertiva.						

Comunicación	B) Desarrollo de la clase	No se observó	Deficiente	Aceptable	Satisfactorio	No aplica porque...	Observaciones
	42. Promoví la motivación e interés del grupo a lo largo de la sesión didáctica.						
	43. Brindé realimentación a las opiniones de los alumnos y elogí su desempeño, fundamentando la crítica positiva.						
	44. Dirigí la mirada a todos los alumnos mientras expuse.						
	45. Estructuré de manera clara, lógica y organizada la presentación de ideas en mis exposiciones orales.						
	46. El lenguaje que empleé fue comprensible para los estudiantes.						
	47. Complementé mi exposición mediante el lenguaje corporal, y el uso adecuado del tono de voz y del espacio físico.						
	48. Identifiqué a los alumnos que presentaban dificultades y les brindé apoyo adicional para realizar las actividades.						

C) Cierre y evaluación	No se observó	Deficiente	Aceptable	Satisfactorio	No aplica porque...	Observaciones
49. Resumí el tema o temas de la clase con apoyo de los estudiantes.						
50. Fomente el uso y búsqueda de información de diversas fuentes.						
51. Empleé métodos de evaluación formativa en las actividades.						
52. Promoví que los estudiantes expresaran sus dudas, comentarios o reflexiones.						
53. Valoré el avance y dificultades en la comprensión del tema.						
54. Verifiqué que los alumnos comprendieran los conceptos y el contenido principal del tema.						
55. Involucré a los estudiantes en los procesos de evaluación, autoevaluación y/o coevaluación de la sesión didáctica.						
56. Di a conocer los resultados de las evaluaciones de trabajos o exámenes, haciendo énfasis en errores o aciertos del grupo.						

Sección B

En esta sección se presentan una serie de cuestionamientos sobre su labor durante la sesión didáctica, responda cada pregunta reflexionando sobre su desempeño.

a) ¿Qué recursos y estrategias empleé para exponer el contenido de la clase? ¿Qué aspectos consideré para emplearlos?

b) Durante la sesión, ¿qué me permitió ser empático con mis alumnos?

c) ¿Propicie de algún modo, que los alumnos adquirieran mayor responsabilidad para su aprendizaje? ¿De qué manera?

d) ¿Cuáles fueron los objetivos o metas de esta sesión? ¿Qué objetivos o metas se lograron en esta sesión? y si no se lograron ¿a qué se debió?

e) ¿Qué aprendí de la interacción con mis alumnos?

f) ¿Qué elementos de mi actuación pueden apoyarme para mi práctica con grupos futuros?

g) ¿Cómo fomenté la comunicación entre los estudiantes?

Sección C

Una vez que ha contestado el instrumento y ha analizado sobre su desempeño en esta sesión didáctica, le invitamos a que realice acciones para mejorar en los aspectos que usted crea pertinentes. Recuerde tomar en cuenta otros instrumentos de evaluación.

1. ¿Qué puntos fuertes pude identificar en mi actuación en esta sesión didáctica? (aspectos que haga bien)

2. ¿Qué aspectos de mi actuación identifico como débiles? (aspectos que le gustaría mejorar)

3. ¿Es importante y necesario cambiar estos aspectos de mi práctica docente? ¿Estoy dispuesto a hacerlo?

4. ¿Con qué estrategias cuento para mejorar esos aspectos débiles?

5. ¿Qué acciones implementaré para mejorar?

6. ¿A partir de esta reflexión, qué aspectos de mi práctica docente haría diferentes en la próxima SD?

Comentarios u observaciones sobre mi práctica docente

Anexo 4. Protocolo de entrevistas

ENTREVISTA DE SEGUIMIENTO

SEMINARIO-TALLER DE VALIDACIÓN DEL MODELO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES

Estrategia: Autoevaluación docente de la videograbación de una sesión didáctica.

Profesor _____

Lugar _____

Fecha _____

En esta entrevista trataremos algunas cuestiones relacionadas con la estrategia de autoevaluación de la videograbación y el uso de la *guía para el análisis de la sesión didáctica* utilizado en el seminario-taller de validación del Modelo ECD, los datos recolectados serán utilizados con fines de investigación, por lo que le pedimos que conteste con honestidad.

Los objetivos de realizar esta entrevista de seguimiento son:

- Presentar a los profesores los resultados y ajustes de la estrategia de autoevaluación.
- Identificar bondades y limitaciones de la estrategia de autoevaluación mediante videograbaciones.
- Identificar su utilidad e impacto en promover la reflexión de los profesores sobre las actividades que realizan en la dimensión conducción de la secuencia didáctica.

Empezaremos haciendo una breve recapitulación de cómo se utilizó esta estrategia en el semestre 2010-1 durante el seminario-taller para validar las competencias del modelo ECD. Se emplearon diferentes instrumentos para evaluar el desempeño docente en las tres dimensiones que lo componen: planeación y gestión del proceso de E-A, conducción e interacción de la secuencia didáctica, y evaluación del impacto del proceso E-A. Para evaluar el desempeño en la segunda dimensión, conducción e interacción de la secuencia didáctica, se utilizaron diferentes estrategias, entre las que se encuentran la autoevaluación de la videograbación de la sesión didáctica y la *guía para el análisis de la sesión didáctica*. Es importante recordar que este instrumento se diseñó a partir de dos competencias del modelo ECD de esa dimensión.

La guía para el análisis de la sesión didáctica está constituida por 49 preguntas que se responden en escala likert y siete preguntas abiertas. Las primeras se dividieron en tres fases: inicio, desarrollo y cierre, la segunda incluye, a su vez, cinco categorías.

Para realizar la autoevaluación, primero se les solicitó su autorización para videograbar una clase, posteriormente se les entregó un disco editado y el instrumento para su análisis y se hizo una ejemplificación de cómo contestarlo, asimismo se les solicitó que, de manera individual, observaran su video y respondieran el instrumento. Posteriormente, debían integrarlo en el portafolios docente; se realizó la evaluación externa del video y se hizo un contraste con los resultados de la autoevaluación, lo cual constituyó un elemento importante para entregar la retroalimentación a los profesores de su portafolios.

1.- Le voy a presentar el contraste de los resultados de su autoevaluación con los de la evaluación externa. Como puede observar, en la mayoría de los casos hubo coincidencias entre ambas evaluaciones, ¿Qué opina sobre estos resultados y la evaluación externa?

2.- A partir de hacer el contraste de los cuatro profesores, se realizaron los siguientes ajustes al instrumento (se les presentó la segunda versión del instrumento).

¿Considera que esta versión del instrumento evalúa las competencias del MECD?

2a) ¿Qué opina sobre esta nueva versión? ¿Le agregaría o quitaría algún aspecto para evaluar mejor su práctica docente?

3.- Como lo mencionamos al principio, uno de los propósitos fundamentales del uso del instrumento es promover la reflexión, antes de utilizar esta estrategia, ¿tenía alguna estrategia para reflexionar sobre su práctica docente?

3a) ¿Qué tanto el instrumento le ayudó o guió su proceso de reflexión docente?

3b) ¿Es posible guiar la reflexión mediante la autoevaluación de la videograbación de la sesión didáctica?

- a) ¿Modificó, cambio o mejoró algún aspecto de su didáctica a partir del empleo de esta estrategia?
- b) ¿Qué nivel de utilidad tuvo en su labor docente?
- c) ¿Considera que su aplicación es viable?
- d) ¿Cuáles son las fortalezas de la estrategia?
- e) ¿Cuáles son las limitaciones de la estrategia?
- f) ¿El instrumento le resultó útil para orientar el análisis de la sesión grabada?
- g) ¿Qué modificaciones le haría al instrumento para que refleje mejor su práctica?
- h) ¿Volvería a utilizar este procedimiento para autoevaluar su desempeño?
- i) ¿Qué modificaciones le haría a la estrategia para emplearla posteriormente?
- j) Comentarios

No cambies, evoluciona...