



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA
EDUCACIÓN
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

CAMPO DE CONOCIMIENTO:
POLÍTICAS EDUCATIVAS Y GESTIÓN ACADÉMICA

MODELO PARA LA EVALUACIÓN CUALITATIVA
DE LA DOCENCIA DE LENGUAS EXTRANJERAS
A TRAVÉS DE PORTAFOLIOS

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
LUIS GUSTAVO GONZÁLEZ MARTÍNEZ

Director de tesis:
Dr. Mario Rueda Beltrán
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Ciudad Universitaria, Cd. Mx. Octubre 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Agradecimientos

A mi Maestro, Amigo, Alfa y Omega:

Por Tu infinita bondad, paciencia, misericordia y caridad que a cada paso de mi vida me has mostrado, dándome la oportunidad de ser quien jamás pensé llegar a ser.

A mi madre, Victoria Martínez Salcedo:

Por haberme mostrado con tu ejemplo, amor, esfuerzo y enseñanzas el verdadero camino a la Luz y la Verdad, y en el cual, algún día nos volveremos a reencontrar.

A mi padre, Fernando González López:

Por conducirme con amor, humildad y sencillez, y mostrándome lo hermoso que es el gran amor de un padre por sus hijos.

A mi Guía, Estela Pacheco Vda. De Santander:

Por brindarme su cariño, su vida y sus enseñanzas para regresar a la Mansión Celestial.

A Tonanzin, Flecha Veloz:

Por tu dulce y paciente compañía y protección.

A mi director de tesis, Doctor Mario Rueda Beltrán:

Por sus enseñanzas, paciencia, acompañamiento, apoyo y comprensión con que ha enriquecido mi formación profesional.

A mis profesores, Doctores Sara Rosa Medina Martínez, Emilio Aguilar Rodríguez, Miguel Ángel Campos Hernández, Alfredo José Furlan Malamud, María de Lourdes Domínguez Gálvez, María Concepción Chávez Romo y Alejandro Canales Sánchez:

Por su entrañable amor y pasión hacia la formación de las nuevas generaciones de pedagogos al servicio de nuestro país.

A mis entrañables amigos y amigas Laura Alicia Márquez Algara, Antonieta Roca Rodríguez, Guadalupe Gutiérrez Sánchez, Alejandro Ramos Trejo, Axayacatl Guzmán Roque, Diana Pavón Romero, María de Lourdes Pastor Pérez, Rosa María Eunice Márquez García, Roberto Gutiérrez Novoa, Zita Olivia Martínez Bello, Miguel Guerra García, Judith Espinosa y Vargas, Magdalena Velóz y Ruth Leticia Morales.

Por su invaluable apoyo, comprensión, sinceridad, oraciones y cariño.

A la Escuela Nacional Preparatoria:

Por darme la oportunidad de desarrollarme como docente y ser humano.

A la Dirección General de Asuntos de Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México:

Por el apoyo y confianza brindados para dar este paso adelante en mi desarrollo profesional, siendo honrado con los beneficios del programa PASPA.

Y a ti, la persona que me ha demostrado lo hermoso que es el contar con una compañía fiel y sincera que hace de mi vida un trayecto lleno de amor.



ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	1
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1 BASES TEÓRICAS Y EPISTEMOLÓGICAS PARA UN MODELO DE EVALUACIÓN CUALITATIVA DEL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS POR MEDIO DE PORTAFOLIOS.....	15
1.1 CONSIDERACIONES CONTEXTUALES.....	17
1.2 BASES TEÓRICAS: DEL CONDUCTISMO AL SOCIO-CONSTRUCTIVISMO.....	22
1.3 EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS.....	28
1.4 ESTRUCTURA EPÍSTEMOLÓGICA	
1.4.1 Calidad de la educación y rendición de cuentas.....	34
1.4.2 Docencia.....	36
1.4.3 La docencia de lenguas extranjeras.....	38
1.4.4 Evaluación.....	45
1.4.5 Evaluación cualitativa.....	47
1.4.6 Evaluación del Desempeño Docente.....	50
1.4.7 La evaluación de la docencia de lenguas extranjeras a partir del enfoque por competencias.....	54
1.4.7.1 Competencias docentes.....	56
1.4.7.2 Competencias docentes y competencias didácticas.....	59
1.4.8 Representaciones mentales y sociales.....	68
1.4.9 El portafolio de evidencias.....	72
1.4.10 Modelo.....	77

1.8	REFLEXIÓN Y COMENTARIOS FINALES AL CAPÍTULO.....	77
CAPITULO 2	ESTADO DEL CONOCIMIENTO EN MATERIA DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA: POLÍTICAS PÚBLICAS, ACCIONES INSTITUCIONALES Y PROPUESTAS DESDE LA ACADEMIA.....	79
2.1	LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN MÉXICO.....	82
2.1.1	Políticas gubernamentales.....	82
2.1.2	Acciones institucionales de la Universidad Nacional Autónoma de México.....	86
2.1.3	Aportaciones desde la academia.....	91
2.2	LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN ESPAÑA	
2.2.1	Políticas gubernamentales.....	96
2.2.2	Acciones institucionales de la Universidad de Barcelona.....	101
2.2.3	Aportaciones desde la academia.....	105
2.3	LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN CHILE	
2.3.1	Políticas gubernamentales.....	108
2.3.2	Acciones institucionales de la Universidad de Chile.....	114
2.3.3	Aportaciones desde la academia.....	119
2.4	LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN ARGENTINA	
2.4.1	Políticas gubernamentales.....	121
2.4.2	Acciones institucionales de la Universidad de Buenos Aires.....	126

	2.4.3 Aportaciones desde la academia.....	128
2.5	REFLEXIÓN Y COMENTARIOS FINALES AL CAPÍTULO.....	132
CAPITULO 3	DOCENCIA DE LENGUAS EXTRANJERAS Y SU EVALUACIÓN: REPRESENTACIONES MENTALES, CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA.....	135
	3.1 METODOLOGÍA.....	139
	3.2 ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	141
	3.3 HALLAZGOS.....	144
	3.4 DISCUSIÓN TEÓRICA.....	151
	3.5 REFLEXIÓN Y COMENTARIOS FINALES AL CAPÍTULO.....	159
CAPITULO 4	MODELO PARA LA EVALUACIÓN CUALITATIVA DE LA DOCENCIA DE LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE PORTAFOLIOS	161
	4.1 EL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS COMO INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA	
	4.1.1 Estructura de un portafolio de evidencias.....	163
	4.1.2 Aplicabilidad de los portafolios de evidencias.....	165
	4.1.3 Ventajas y efectos del uso de portafolios.....	166
	4.1.4 ¿Portafolios digitales, virtuales o físicos?.....	169
	4.1.5 Criterios, indicadores y parámetros de evaluación.....	170
	4.1.6 Tipos de portafolios.....	171
	4.2 MODELO PARA LA EVALUACIÓN	

CUALITATIVA DE LA DOCENCIA DE LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE PORTAFOLIOS.....	172
4.3 HACIA UN MODELO PARA LA EVALUACIÓN CUALITATIVA DE LA DOCENCIA DE LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE PORTAFOLIOS.....	207
4.4 EL MODELO PARA LA EVALUACIÓN CUALITATIVA DE LA DOCENCIA DE LENGUAS EXTRANJERAS E TRAVÉS DE PORTAFOLIOS.....	212
4.5 REFLEXIÓN Y COMENTARIOS FINALES AL CAPÍTULO.....	226
CAPITULO 5 CONCLUSIONES.....	229
ANEXOS.....	237
REFERENCIAS	313



INTRODUCCIÓN

Las tendencias mundiales en materia educativa se han visto orientados hacia la homologación y estandarización en el diseño, implementación y análisis de los instrumentos y mecanismos utilizados para llevar a cabo los procesos educativos, con miras a lograr el mejoramiento de la calidad de los servicios que las instituciones y centros de formación académica como escuelas, institutos y universidades.

El desempeño de los docentes es uno de los pilares que, en el discurso político de los organismos internacionales y de las autoridades educativas de los Estados, inciden de manera definitiva en la calidad de la capacitación que los estudiantes reciben, por lo que las políticas públicas e institucionales han dedicado sus esfuerzos por calificar la labor didáctica de los profesores a partir de su productividad, haciendo uso de medios de tipo positivista, acumulativo, cuantitativo, genérico y administrativo para controlar la docencia, dejando atrás el espíritu humanista de la educación en el que se busca el mejoramiento de los individuos a través de la adquisición y desarrollo de saberes, habilidades y actitudes.

La productividad académica en términos cuantitativos y las conductas “amigables” y “divertidas” de un docente han sido vistas por décadas como las fuentes primordiales a partir de las cuales se ha traducido la eficiencia, y por ende, la calidad del desempeño de los profesores, perdiendo de vista otros factores de mayor relevancia para verdaderamente aquilatar el quehacer de los mentores, a lo que hay que añadir una falta de referentes comunes para el fomento de una cultura de la evaluación en prácticamente todos los actores que laboran en las dependencias gubernamentales y las instituciones de educación, lo cual ha traído consigo un alejamiento en cuanto a las posiciones de las autoridades educativas, del gremio docente y de los estudiantes, llegando a la radicalización en algunos sectores de cada uno de ellos por la desconfianza que la evaluación de la docencia inspira en los profesionales de la educación.

El panorama actual hace necesario emprender, desde la Academia, todo tipo de esfuerzos por analizar, estudiar y demostrar la invalidez, inviabilidad y caducidad de la aplicación irrestricta, absoluta y unívoca de los métodos y medios utilizados en el presente para evaluar el desempeño de los profesores en las instituciones y centros educativos.

La propuesta contenida en el presente trabajo es uno de esos intentos por ofrecer alternativas contextualizadas de evaluación para la docencia de un área disciplinaria específica como lo es la enseñanza de idiomas, y que bien puede ser retomada para hacer lo propio, considerando las características y circunstancias particulares, con la labor didáctica de los profesores de otros campos del conocimiento, pues es importante no dejar de lado que, aun cuando se trata de instrucción, el quehacer de los mentores esta permeado por una serie de factores, entre los que destacan los saberes, las destrezas y las actitudes que se han de desarrollar en los estudiantes y que están establecidos en los correspondientes programas de estudio.

Todo aquel individuo, profesional, cuerpo colegiado o centro educativo que esté interesado en conocer con más amplitud el portafolios de evidencias docentes como una opción para evaluar el ejercicio didáctico de los profesores, podrá encontrar en las diferentes secciones este trabajo una serie de elementos que bien darán sustento al diseño, implementación y análisis de nuevas

propuestas para apuntalar los esfuerzos en favor del mejoramiento de la calidad educativa, sin con ello ir en menoscabo del progreso ascendente de los servicios profesionales que los educadores ofrecen, pues el elemento clave es el fomento de la reflexión sobre su *praxis* individual.

Una de las razones por las cuales el tema de la evaluación de la docencia es un tema controversial es porque hay una lamentable carencia de conocimiento de tipo teórico y epistemológico sobre la valoración del desempeño docente desde una óptica cualitativa o formativa, y que ha llevado a confundir la productividad de tipo industrial con la de tipo académico, y muestra de ello es el hecho que frecuentemente se considera que un “buen docente” es aquel que cuenta con la “simpatía” de sus estudiantes y con una cantidad sobresaliente de participaciones en actividades extra-aula, como tutorías, publicaciones, direcciones de trabajos para la obtención de grados, etc; descuidando otros aspectos que son verdaderamente relevantes para un desempeño eficiente; y entre las que se cuentan tanto la formación disciplinaria como las cualidades pedagógicas en materia de didáctica, en tanto aspectos que guardan una cercana vinculación con el cómo enseñar los contenidos que en los programas de estudio se señalan. Ante tales circunstancias, en el primer apartado el lector podrá conocer los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan el modelo de evaluación cualitativa de la docencia de idiomas, a la luz del enfoque por competencias, que se presenta, y que indudablemente permitirá, a todo aquel interesado en conocer nuevas opciones de evaluación, los rasgos distintivos de la evaluación centrada en procesos, desde una postura científica, para de este modo replantearse la pertinencia de renovar, actualizar o enriquecer los esquemas de valoración del desempeño que conozca, e incluso, de los que sea parte, ya sea en su país o en una institución educativa.

Las directrices acordadas en el seno de los organismos internacionales y que han servido de plataforma para la implementación de las políticas públicas de los gobiernos, indudablemente han impactado los sistemas de evaluación de la actividad académica de las instituciones educativas, más por razones administrativas que académicas, y están orientados en una proporción casi preponderante en la cantidad de productos o evidencias derivados de labores de investigación y de difusión y extensión de la cultura, dejando de lado el determinar criterios adecuados para aquilatar la docencia, que consiste esencialmente en el despliegue de estrategias y técnicas pedagógicas que los profesores emprenden para que sus alumnos desarrollen sus competencias dentro del aula, situación que no es de aplicación exclusiva en las IES mexicanas, pues los esquemas desafortunadamente se replican incluso en las universidades mejor ubicadas en las clasificaciones o *rankings* internacionales, siendo esta situación materia de tratamiento a lo largo del segundo capítulo, y en el cual se abordan las políticas gubernamentales, las acciones de las instituciones más prestigiosas de Hispanoamérica, y las reacciones de los círculos académicos especializados.

Los docentes, al ser los actores objeto de escrutinio de los sistemas de evaluación del desempeño para lograr un mejoramiento en la calidad educativa, requieren ser escuchados, consultados y convocados a participar en la conformación de los procesos de evaluación de su *praxis*; no obstante, los gobiernos y las IES han descuidado el ofrecerles alternativas de programas de actualización y capacitación que potencien el mejoramiento de las actividades y labores a ellos encomendadas, lo que se ha recrudecido con las posturas de las instituciones en cuanto a considerar que la formación pedagógica de sus mentores no es una prioridad, pues con poseer saberes, habilidades y actitudes en

el campo disciplinario es suficiente. Sin embargo, es fundamental para impulsar el mejoramiento de su quehacer didáctico, el conocer cuál es el estado que guarda la concepción que cada uno de ellos tiene de aspectos tales como la evaluación, la cual es recurrentemente confundida con otros elementos como la asignación de calificaciones y la acreditación.

Dado el panorama referido, y por ser de trascendencia para el diseño e implementación de nuevas alternativas para evaluar el desempeño de los docentes, en el tercer apartado se puede encontrar la información referente a los modelos mentales o representaciones proposicionales que una población determinada de docentes de lenguas extranjeras expresó con respecto a la docencia y a los mecanismos de la evaluación de su actividad educativa, aterrizando los instrumentos de recolección de información que se utilizaron para recabar datos en los conocimientos, las prácticas y las actitudes que poseen con respecto a los portafolios de evidencias; toda vez que para proponer y eventualmente incorporar un instrumento innovador en los procesos de evaluación de su desempeño, se requiere tomar como punto de partida el qué y el cómo conocen de él, así como el rol que éste juega, de ser el caso, en la evaluación que llevan a cabo con respecto a los aprendizajes de los estudiantes a su cargo, y lo cuál sin duda es de interés para todos aquellos interesados sobre el particular.

Los estadios hasta ahora referidos en ésta introducción dan cuenta de aspectos torales para la conformación y fundamentación del modelo de evaluación del desempeño docente desde una perspectiva socio-constructivista que se propone en el cuarto y último segmento del presente trabajo, y dentro del cual se delinean las dimensiones: a) Planificación didáctica, b) Uso de recursos y materiales de apoyo, y c) Análisis de la ejecución; y las competencias: generales, comunicativas y didácticas que corresponden al ejercicio docente de los profesores de lenguas extranjeras durante el episodio didáctico dentro del espacio áulico al interactuar, en su papel de guía, mediador y gestor de saberes, con sus estudiantes, quienes constituyen el centro de los procesos educativos; el cual presenta rasgos distintivos y particulares que no deben entremezclarse más con aquellos propios de otras actividades académicas, disciplinas o asignaturas, pues sí los contextos disciplinario, institucional y escolar son distintos entre sí, lo son aún más cuando se trata del ejercicio de los docentes de campos de conocimiento diferentes que requieren mejorar su desempeño en la labor didáctica que realizan.

A pesar de los elementos curriculares que las diferentes disciplinas comparten, cierto es que la parcelación que predomina en los programas de estudio a manera de especialización hace necesario que la praxis de los profesores que los imparten sea evaluada en los términos y matices que su área de docencia requiere; y en mayor medida, por la cautela con que debe estructurarse y elaborarse un instrumento de corte cualitativo para evaluar el desempeño y promover el mejoramiento y la eficiencia como lo es el portafolios.

Con base en lo anteriormente establecido, es pertinente señalar que el modelo que se propone no es un ejercicio terminado y mucho menos definitivo, ni tiene como meta descalificar o desechar la utilidad de los medios cuantitativos que son utilizados de manera habitual para evaluar el desempeño docente, pero si se pretende, humildemente, sirva de referencia o andamiaje, como se ha referido, para diseñar alternativas cualitativas para enriquecer, en la medida de lo posible, la

evaluación del desempeño docente de los profesores de lenguas extranjeras, haciendo de ella un proceso contextualizado, respetuoso del estilo de enseñanza de los mentores, y sobre todo, con un sentido humanista hacia el mejoramiento constante y sostenido de la praxis de los profesores dentro del aula; asimismo, cabe señalar que, *a posteriori* de una eventual implementación, deberá ser materia de análisis, crítica razonada, adecuación, modificación, reflexión y mejora, dado que el origen y razón de su existencia es impulsar el mejoramiento de la eficiencia no sólo en el desempeño de los docentes, sino en las formas en que la evaluación de la docencia es planificada, llevada a cabo y analizada por las instituciones, así como en la labor de los evaluadores.

**BASES TEÓRICAS Y EPISTEMOLÓGICAS
PARA UN MODELO DE EVALUACIÓN
CUALITATIVA DEL DESEMPEÑO DE LOS
DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS POR
MEDIO DE PORTAFOLIOS.**

En la literatura científica o de investigación sobre la evaluación de la docencia no se han encontrado una cantidad importante de estudios teóricos que se hayan circunscrito a la valoración formativa o cualitativa del ejercicio docente de los/las profesoras de lenguas extranjeras de nivel medio superior o bachillerato, por lo que para este trabajo se han estimado las aportaciones hechas en materia de la evaluación de la docencia en general, dado que este es el tema central que nos ocupa.

Como arista fundamental, es pertinente retomar la afirmación de Menéndez (2013) quien afirma que los procesos de evaluación deben estar marcados por un espíritu dirigido hacia el logro del mejoramiento en el desarrollo profesional y personal de todos los involucrados; no obstante, estos procesos han convertido a la evaluación del desempeño docente en una “cacería” de profesionales de la educación, y cuyas consecuencias van desde la separación de los docentes de sus funciones educativas, o en su defecto, para premiarlos por medio de programas de estímulos artificiosos y perversos no incluidos en los tabuladores de salarios, hecho desafortunado ante el cual en el presente trabajo se asume una postura crítica.

Luego entonces, los conceptos centrales sobre los que se sustenta el presente trabajo son *evaluación de la docencia, docencia de lenguas, competencias del docente y enseñanza de lenguas*, sin dejar de lado el tratamiento de algunas categorías complementarias como *modelo, modelo de evaluación, evaluación de la docencia, evaluación cualitativa, enseñanza, docente, docencia de lenguas extranjeras o de idiomas, portafolios de evidencias, y calidad de la educación*, todas ellas vinculadas en la actualidad con la calidad de la educación.

1.1 CONSIDERACIONES CONTEXTUALES

Las condiciones imperantes en materia educativa han sido planteadas a partir de las directrices emanadas de sendos acuerdos alcanzados en los foros y encuentros organizados por organismos internacionales, que indudablemente han impactado en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, surgiendo con ello, (Barrón, 2009:76) un nuevo enfoque que impacta diversos aspectos de la educación y teniendo como marco la Sociedad de la Información, la totalidad de las actividades educativas, posicionando así al educando como actor estelar de su propia formación, y dentro de la cual se encuentra el fomento al aprendizaje auto-regulado y durante toda la vida, a lograr mediante el surgimiento de nuevas propuestas y modalidades de formación y que también implica un replanteamiento del desempeño de los docentes y su recientemente promovida evaluación.

En este entorno, no solo se han registrado acciones encaminadas a reconfigurar lo que se aprende, lo que se enseña y lo que se evalúa, también hoy hay transformaciones en cuanto al cómo se aprende, cómo se enseña, y cómo se evalúa, y en consecuencia, quién aprende, quién enseña, y quién y a quién se evalúa.

Estamos ante una nueva definición de roles, de funciones y de propósitos educativos, como consecuencia de los nuevos retos surgidos y que requieren recibir una atención apropiada, eficaz, decidida y puntual, empezando por una necesaria reconfiguración de la formación de los profesionales de la educación.

Hoy se han establecido nuevos requerimientos y demandas hacia su labor y hacia sus procesos de formación, de actualización y de evaluación, elementos los cuales no necesariamente han demostrado guardar una coherencia y congruencia entre ellos; no obstante, se han identificado serias incongruencias e inconsistencias entre lo que se ha planteado realizar para satisfacer las demandas que se han producido como consecuencia de las mutaciones culturales, políticas, sociales y económicas experimentadas por las sociedades, y por otro lado, las estrategias para promover modificaciones de fondo en las funciones y tareas que constituyen el desempeño de los docentes (Barrón, 2009); por lo tanto, es posible afirmar que, de ser ésta situación llevada a cabo de la manera adecuada redundaría en una docencia más eficiente y de mayor calidad pero ¿Qué implicaciones tiene para los docentes, las instituciones, y las autoridades educativas esa diversificación de roles y qué estrategias y acciones deben instrumentarse para lograrlo?. Un verdadero cambio de visión para la mejora no sólo depende del docente, sino de todos los actores involucrados; siendo todos ellos conscientes de las particularidades contextuales de cada entorno educativo e institucional y sus implicaciones para un desempeño docente eficiente y de calidad; sin embargo, algunos autores como Coraggio y Torres (1997), aseguran que la punta de lanza de una reforma en materia de educación tiene en la docencia uno de sus pilares principales, pues la ecuación básica a considerar es que es a través de docentes de calidad como puede alcanzarse una educación de calidad. Empero, la elevación de la calidad educativa no radica exclusivamente en el terreno docente; por el contrario, una transformación educativa, para que sea efectiva, debe ser hecha a fondo y estructuralmente en todos los niveles, en todos los actores y en todos los procedimientos que atañen a la educación.

Las transformaciones de las sociedades, para enfrentar eficientemente los retos que se les presentan, implican una reconfiguración de la percepción de la realidad social y de las relaciones que socialmente emanan de las interacciones de los actores dentro de ella, y a las cuales se han de incorporar los estudiantes en un momento determinado, y que Morín (1999) ha identificado como la ética de la comprensión de la realidad, la incertidumbre inherente a ella, y la pertinencia de los saberes y del entendimiento.

En este sentido, la evaluación surgió del terreno de la psicología como una alternativa para analizar las acciones y los hechos realizados, para posteriormente tomar decisiones, siendo Ralph Tyler considerado el Padre de la Evaluación, aun cuando la escuela norteamericana distingue algunas acepciones del término, teniendo por un lado a la *Evaluación*, por otro al de *Examinación*, y uno más al que se conoce como *Assessment*.

A nuestro entender, es posible considerar que la evaluación surge de la configuración de un encuadre de gestión científica aplicado a la productividad industrial dentro de un contexto de crisis económicas que urgía una mayor eficiencia de los procesos de manufactura, y cuyo propósito era conocer y verificar en cifras exactas los resultados de la actividad productiva para, a partir de ello, saber qué estrategias instrumentar para elevar el nivel de eficiencia de los procesos manufactureros, es decir, controlar y tomar decisiones sobre la planta productiva; surgiendo con ello conceptos tales como *calidad*, *eficiencia* y *eficacia*, los cuales paulatinamente, dados los esquemas neoliberales aplicados a la educación para la formación de cuadros de trabajadores a incorporarse al sector laboral, han ido permeando en el rubro educativo. Todo ello ha derivado, tanto en el plano laboral

como en el educativo, en sistemas de recolección de información, basada en cifras y números, cuya meta es conocer el alcance del logro de los objetivos planteados a través de la verificación de la calidad del producto obtenido, para así controlar y decidir.

La encomienda por medir la calidad de servicios y productividad educativa presentaron un auge en cuanto a la profesionalización de la actividad evaluativa, a tal grado que en la década de los años 1970 se empezó a pensar en el planteamiento de directrices para establecer *estándares* de productividad o logro de objetivos (García, 2005) que permitieran dirigir el desempeño profesional, dándole con ello una utilidad superficial a la evaluación, pues si bien las evaluaciones vieron ampliados sus lineamientos de valoración en cuanto a los actores encargados de evaluar, se tomó como referencia primaria los intereses de los participantes de un programa determinado (orientación tyleriana), dejando de lado una utilidad total para el mejoramiento del desempeño.

En lo que respecta al campo particular de la evaluación de la docencia, ésta se desarrolló principalmente en los E.E.U.U, teniendo como principal exponente a Herman Remmers de la Universidad de Indiana quien en 1927 desarrolló el primer cuestionario de evaluación de la docencia (CEDA), y cuya trascendencia fue tal que en los años sesenta este instrumento se popularizó y pasó de ser de aplicación voluntaria a obligatoria; además, hoy en día, más del 90% de los centros educativos de los Estados Unidos hacen uso de tales herramientas para evaluar el desempeño de sus docentes (Seldin, 1993). Es así que el desarrollo histórico de la evaluación de la docencia en el contexto norteamericano ha transitado por cuatro etapas (García, 2000) y que como se puede dar cuenta, ha marcado una pauta muy profunda en los sistemas de evaluación de la docencia en varias partes del mundo, incluido el de nuestro país.

Muestra de lo anterior es que en México, Martínez Rizo (2001) relata que las actividades de investigación científica en materia de evaluación datan del año 1936 con la fundación del *Instituto Nacional de Psicopedagogía*, institución que se enfocó en la evaluación educativa orientada hacia el aprendizaje. Para la séptima década del siglo XX, se creó la *Dirección General de Evaluación* de la *Secretaría de Educación Pública* (SEP) en la cual laboraron nóveles psicólogos egresados de la UNAM y de la Universidad Iberoamericana que se dedicaron a traducir artículos, a desarrollar manuales para la elaboración de reactivos y de análisis de ítems, a construir y aplicar pruebas de rendimiento a muestras nacionales, pero desafortunadamente estos esfuerzos quedaron archivados en la SEP sin mayor impacto; mientras que para los años noventa, y dado el contexto internacional en materia educativa, la evaluación recibió un segundo aire al lanzarse el *Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos* (EXHCOBA), se creó el *CENEVAL* en el año 1994, así como el área de evaluación de la SEP en 1995; dando como resultado la instauración de tres dependencias – agencias- dedicadas a la evaluación educativa, siendo estas el *Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo* de la UABC (IIDE), el *CENEVAL* y el *INEE*.

A pesar de los pocos esfuerzos de los que aún adolece la productividad investigativa en materia de evaluación en nuestro país, cierto es que en cuanto a la evaluación de la docencia se han emprendido acciones relevantes como lo fue que en 1971 se diseñó el primer cuestionario mexicano de evaluación docente, resultado de los trabajos emprendidos por Ernesto Meneses Morales de la Universidad Iberoamericana; mientras que en la UNAM se realizaron varios trabajos sobre el

particular durante el último tercio del siglo XX, y que dieron como resultado, en 1984, la publicación de características y rasgos psicométricos específicos para el diseño de instrumentos para evaluar a los docentes; y para el segundo lustro de la década de los 80, la utilización de los cuestionarios CEDA en un gran número de universidades públicas y privadas; y finalmente, para los años 90, se vincularon los procesos de evaluación de la docencia con los programas de estímulos económicos –no integrados al salario -, a lo cual debe añadirse que una vez fundado el Grupo Interinstitucional de la Evaluación de la Docencia – encabezado por académicos de la UNAM y con la participación de otros como como Arbesú, Gilio, Loredó y Grijalva, – se dio impulso a los proyectos de investigación y debate teórico y científico sobre el particular, y de lo cual se derivaron libros, tesis, números de revistas científicas sobre el tema, artículos, y encuentros académicos internacionales en torno a éste tópico (García, 2005).

Algunos investigadores de los procesos de evaluación de la docencia como Arbesú (2004), García (2005), Gilio (2000), Loredó y Grijalva (2000), y Cashin (1990) aseguran que los profesores han sido relegados de su evaluación; y en ese tenor, refieren convergencias con los estudios realizados a nivel mundial en el sentido que cada área del conocimiento otorga ponderaciones diversas a las evaluaciones del ejercicio docente, y no toman en cuenta el interés de los mentores por ser partícipes activos de los procesos de diseño, implementación y análisis de los procesos para evaluar su desempeño y tampoco conceden atención a los diferentes aspectos que juegan un papel de suma importancia para evaluar el quehacer de los profesores como lo son el tipo de curso y el nivel de tratamiento de los programas contenidos dentro de los planes de estudio; por lo tanto, los procesos de evaluación del desempeño de los profesores adolecen de una carencia lamentable en cuanto a las aportaciones con las cuales los docentes pueden enriquecer, mejorar y validar los instrumentos de evaluación de su quehacer.

Hoy por hoy, la evaluación de la docencia, a decir de De la Llata (2010), persigue afanosamente lograr la calidad de la educación mediante medios e instrumentos para conocer cuán eficiente es el desempeño de los mentores para calificarlos y etiquetarlos; de este modo, si son profesores buenos o “de calidad”, se les premia con incentivos, y si no logran los estándares mínimos de eficiencia, son considerados “no aptos”, y sin mediar retroalimentación o diálogo de por medio, son rechazados, discriminados y separados de sus funciones.

Como puede apreciarse, hasta antes de los años setenta del siglo XX, la perspectiva imperante en materia de evaluación de procesos, incluida la de la docencia, era aquella de naturaleza experimental, cuantitativa y positivista, surgida del seno de la psicología; sin embargo, una serie de perspectivas humanistas en el campo de la evaluación se abrieron paso desde la investigación a partir de esos mismos años; y las cuales hoy por hoy, ofrecen conceptualizaciones y elementos relevantes y pertinentes para conocer, entender, analizar y proponer alternativas para solucionar la problemática que enfrentan los sistemas y las instituciones educativas. Lo anterior debido al desgaste y al uso desvirtuado en el que se ha incurrido en el ejercicio de las propuestas cuantitativas Tylerianas, y que llevaron a diversos expertos en esos métodos como Nevo (1982), Kemmis (1983), Ruíz (2009), y Ruiz (2009), a replantearse la pertinencia no científica, sino humanística de los mismos, lo cual les llevó a concluir que no era suficiente centrarse en los resultados del proceso, siendo necesario obtener información y recolectar datos con respecto a las etapas y los componentes

de las diferentes etapas que presenta, asignándoles luego valores para dar mayor sustento a las decisiones por tomar.

Del abanico de ópticas y aproximaciones académicas disponibles para investigar los procesos educativos, incluida la evaluación del desempeño docente, las propuestas emanadas de la corriente cualitativa o formativa ofrecen una alternativa viable para poder aproximarnos a comprender lo que sucede dentro del aula, y a partir de ello, proponer referentes y opciones que tengan como meta principal el mejoramiento de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

En el caso concreto de la evaluación basada en una óptica cuantitativa, para autores como Scriven (1967) y su *evaluación sin metas*; Stufflebeam (1989) y Ruíz (2009), las evaluaciones aplicadas para valorar el desempeño de los profesores surgieron de objetivos carentes de una racionalidad pedagógica formativa, a lo que se añade el hecho de estar conformadas por estándares de calidad que no necesariamente redundan en beneficio de los sujetos de evaluación ; es decir, no toman en cuenta el factor contextual ni personal de a quién va destinado el proceso evaluativo, por lo que la investigación y evaluación cualitativa se erigen como un nuevo enfoque que hace propicio el atender tales inconsistencias típicas de la óptica experimental, positivista y científica, que traer consigo limitantes y acotamientos que sólo permiten la cuantificación del fenómeno.

Lo anterior no significa, para efectos del presente trabajo, un rechazo absoluto por los métodos enfocados en la cuantificación de productos obtenidos o logrados como evidencia del logro de los objetivos previamente planteados; no obstante, si es pertinente señalar que una propuesta de evaluación fincada sobre los cimientos de la evaluación sumativa remite información útil para que los encargados de las tareas administrativas puedan hacer sus análisis de costo-beneficio de los programas instrumentados, lo que no significa que esa información resulte útil para evaluar con el propósito de mejorar - que no perfeccionar - lo referente a la labor de los docentes (Ruíz, 2009). Intentar perfeccionar una actividad humana como la docencia no sólo es demasiado ambicioso, sino absurdo e imposible de lograr.

Las tendencias actuales intentan dar un golpe de timón para reorientar el rumbo hacia un análisis más integral, contextual y pedagógico de los procesos de evaluación, como lo constituye la propuesta paradigmática de *evaluación iluminativa* enarbolada por Hamilton y Paret (1985), quienes aseguran que la evaluación en educación debe ocuparse de los diferentes niveles y actores de los procesos educativos, a saber, los programas, las instituciones, los planes y programas de estudio, los aprendizajes; y en épocas más recientes, en torno al desempeño docente; pese a que en el contexto actual, aún prevalece en la práctica, el afán por calificarlo, premiarlo, medirlo y cuantificarlo.

De la *evaluación iluminativa* se retoman para esta propuesta, aspectos como su metodología flexible y ecléctica que se nutre de diversas fuentes de información, que a su vez se ocupan de recabar datos vinculados con el factor contextual y con las relaciones culturales, sociales y educativas que surgen con el desarrollo de los procesos educativos, y de igual manera, se invocan sus finalidades, las cuales buscan desentrañar, identificar, documentar y describir cómo participan los docentes en el proyecto, así como los procesos y acontecimientos de mayor significancia; dando también validez a

factores y fuentes de información usualmente omitidos en los análisis y estudios positivistas, cuya orientación hacia la cuantificación y a la predicción, por su encuadre epistemológico, deja de lado la descripción o interpretación de relatos con experiencias cotidianas surgidas en una situación pedagógica en la cual interactúan, protagónicamente, los estudiantes y los docentes, quienes configuran una gran diversidad de relaciones de índole académica, social, cultural y educativa de complejidad variada, y que contextualmente, presentan diferentes matices dado el caleidoscopio de creencias, intereses, aspiraciones y prácticas, que dan sentido a las actitudes y conductas de todos los actores que confluyen en un mismo espacio o contexto educativo, dando así cabida a aportaciones provenientes de otras disciplinas científicas de corte humanístico como lo son la antropología, la sociología, la fenomenología y la etnografía (Ruíz, 2009).

Con base en lo anterior, es pertinente puntualizar que en el presente trabajo se sigue, como en el apartado correspondiente se abunda, una metodología de investigación de corte cualitativo, en la que se pretende describir y comprender el desempeño de los docentes traducido en acciones, interacciones, situaciones, incidencias y conductas, pero teniendo como referente principal el contexto dentro del cual el sujeto de evaluación se encuentra (Bogdan y Taylor, 1975; Patton, 1980, y Ruíz, 2009); y por supuesto, recolectar y analizar las representaciones mentales de los participantes - producto de sus experiencias – y que constituyen su propia óptica.

Para tal efecto, se hace referencia, a manera de acotación, al método *naturalista* de evaluación, el cual se lleva a la práctica cuando se entra en contacto directo y prolongado con el entorno y las circunstancias naturales donde acontece el proceso educativo que nos ocupa, y que otorga un valor significativo a las opiniones y sentir de los participantes sobre un hecho determinado y a las maneras que emplean para hacerle frente; luego entonces, es este aspecto el que marca una pauta en cuanto a qué evaluar y cómo evaluar; esto es, que los ámbitos de observación deben ser los escenarios naturales donde se realiza una acción; por lo que los instrumentos para aproximarse al objeto de estudio, sea este un proceso, un actor, un rasgo o una característica, deben ser de naturaleza cualitativa, es decir, etnográfica, fenomenológica, y humanística.

En este tenor, cabe resaltar que los actores involucrados en un proceso de evaluación cualitativa de la docencia deben tener muy presente que ya no es de utilidad considerarlos como procesos terminales, sino un tipo de *continuum* el cual debe irse desarrollando de manera simultánea con los demás procesos educativos, desde sus etapas de diseño e implantación hasta las finales en las que se pueden visualizar los resultados (Ruíz, 2009).

Para ello, es necesario llevar a cabo investigaciones de corte cualitativo, como los que sugiere Ruíz (2009) en los que se eche mano de métodos como la observación (participativa, de campo, etc) y la revisión (documentos, folletos, artículos, declaraciones, etc.).

1.2 BASES TEÓRICAS: DEL CONDUCTISMO AL SOCIO-CONSTRUCTIVISMO.

La evaluación cualitativa tiene su origen, como ya se ha mencionado, en las corrientes *cognitivista* y *constructivista*, las cuales tienen su raíz en el *racionalismo* cuya semilla se remonta a las tesis

fundamentales de Platón con respecto a la manera en que los seres humanos aprendemos, recordando y descubriendo lo que ya existe en nuestras mentes.

A diferencia de la óptica conductista, de semilla empirista, predominante durante los años cercanos a la mitad del siglo XX, y en la cual se considera que el aprendizaje se evidencia cuando el sujeto hace y realiza, es decir, muestra conductas adecuadas como respuesta a un estímulo externo específico; Snelbecker (1983), Jonassen (1991) y Winne (1985) argumentan que el cognitivismo considera que la adquisición de conocimientos se demuestra mediante la identificación y análisis de procesos mentales complejos de índole cognitiva como el procesamiento de información, la codificación y estructuración internas, la conceptualización, la solución de problemas, las modificaciones en el lenguaje, etc., que hacen que el sujeto se constituya en un actor activo en su proceso de aprendizaje, y que están detrás de las conductas evidentes en que incurre o presenta un sujeto; en otras palabras, lo que se sabe y cómo se adquiere

En ambas ópticas se habla de transmisión y transferencia, del mentor o docente a los estudiantes, de conocimientos básicos, mínimos o esenciales, cuya adquisición será valorada a partir de pruebas e instrumentos estandarizados –pues se va a comprobar el grado de avance logrado en función de los contenidos y los objetivos planteados de origen – a ser aplicados a los educandos para así estos obtener una calificación o nota. En el caso de la evaluación de la docencia, los profesores son sometidos a una serie de herramientas estandarizadas y genéricas para calificar sus conductas y conocimientos, a partir de supuestos en torno a lo que debe hacer, conocer y saber un docente; recurriendo a parámetros frecuentemente determinados por actores ajenos al contexto particular de la intervención pedagógica del mentor, y cuya retroalimentación - en caso de que exista - se centra en los resultados obtenidos por medio de instrumentos, igualmente de corte positivista. Autores como Thompson, Simonson, y Hargrave (1992) puntualizan que la retroalimentación es usada por los conductistas para incidir en la modificación de los comportamientos; mientras que los cognitivistas la utilizan para incentivar la conformación de procesos mentales de conexión.

En lo que respecta a los momentos de examen y análisis, Thompson et al. y Ertmer (1993), opinan que el conductismo se enfoca en examinar para determinar el punto de arranque de la instrucción; en tanto que el cognitivismo tiene como propósito el identificar los procesos mentales que sirven de pistas para conocer la predisposición del sujeto para aprender.

Mientras las dos corrientes a las que se hizo referencia en los párrafos previos son de corte positivista y experimental, cimentadas en preceptos filosóficos de corte objetivista y sus puntos de partida se encuentran fuera del sujeto; el constructivismo, por su parte, si bien tiene raíces en las teorías cognitivistas, cierto es que se orienta, principalmente, hacia el interior del sujeto, y cómo éste atribuye significado, a partir de sus experiencias y a lo que percibe en su entorno.

Para el constructivismo, aprender es un proceso de creación y generación de significados, para lo cual se recurre a las experiencias previas y en el cual la mente juega el papel de filtro o clasificador de lo que el sujeto percibe y recibe de su entorno, para así dar paso a la edificación de una realidad propia; asimismo, considera que la mente es el origen de todo significado – en franca vinculación con el racionalismo -, y al mismo tiempo, retoma el aspecto crítico de las experiencias del sujeto en

su interacción con el entorno, siendo esta una noción que retoma del empirismo, a decir de Jonassen (1991) y de Ertmer (1993), quienes a su vez hacen referencia a la percepción e interpretación que hace la mente del sujeto cognoscente y que lo llevan a interpretar la realidad tomando como andamiaje sus experiencias previas; proceso que contraviene toda estandarización y generalización posible; y luego entonces, no hay cabida para la memorización de datos y cifras ni para las objetivaciones, y en oposición a ello, sí hay sitio para las interpretaciones que el sujeto hace y que a manera de representaciones o modelos mentales están constantemente sometidas a mutaciones a partir de lo que al individuo parece interesante o significativo en un contexto determinado. De este modo, para comprender lo que un sujeto sabe, es necesario describir y comprender la experiencia de principio a fin.

Por lo que se refiere al contexto en el que se lleva a cabo el proceso educativo, el constructivismo le otorga una posición toral, pues en función de él se estructuran el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, e incluso la conducta, la cual se ve influida por el entorno (Jonassen, 1991); asimismo, las manifestaciones verbales – sean por escrito u oral - se ven permeadas por el factor situacional, tanto para su aprendizaje, como para su utilización, su práctica y su aplicación en la vida diaria, para lo cual la memoria no es entendida como una estructura monolítica que sirve de receptáculo o almacén definitivo de información y conocimientos transferidos y transmitidos por el mentor, sino que se va configurando de manera dinámica y cambiante, toda vez que los conocimientos e información no son definitivos y estáticos.

En lo que se refiere a la evaluación, Jonassen (1991) asegura que la efectividad de la estructura de conocimiento y su grado de consolidación es tangible a través del desempeño, para cuya valoración se hace uso de las herramientas para así testificar a su vez la efectividad de la labor docente para el aprendizaje de los estudiantes.

Del paradigma constructivista, a la luz de la psicología del desarrollo, se han desprendido una variedad de enfoques que pretenden explicar los procesos educativos, y que en la opinión de algunos autores como Coll (2001), Potter (1998), Martí (1997), y Edwards (1997) ofrecen explicaciones razonadas con respecto a los procesos cognitivos y metacognitivos, de las que se desprenden tres vertientes principales: a) un *constructivismo cognitivo* que hunde sus raíces en la psicología y la epistemología genética de Piaget; b) un *constructivismo de orientación socio-cultural* (constructivismo social, socio-constructivismo o co-constructivismo) inspirado en las ideas y planteamientos vygotskyanos y c) un *constructivismo vinculado al construccionismo social* de Berger y Luckmann y a los enfoques posmodernos en psicología que sitúan el conocimiento en las prácticas discursivas.

Estas posturas, por una parte, presentan coincidencias en lo que se refiere a los procesos de construcción de conocimientos, los cuales no son innatos ni pre-programados a manera de reproducción de lo que ya existe en la realidad; y por otro lado, difieren en cuanto a la epistemología utilizada para delimitar la exterioridad de la construcción del conocimiento que realiza el sujeto, los rasgos sociales, dialécticos o individuales de dicha construcción, o la distancia existente entre el sujeto y el mundo que le rodea y en el cual se encuentra inmerso (Serrano, 2011).

De los enfoques constructivistas a través de los cuáles se han estructurado y se siguen estructurando explicaciones e interpretaciones de la realidad que presentan los procesos educativos, como la evaluación de la docencia, se considera para este trabajo la propuesta del *constructivismo social*, *socio-constructivismo* o *co-constructivismo* pues sobre ella reposarán tanto el análisis de la fase de investigación, recolección de información, análisis e interpretación, como el diseño del modelo de evaluación cualitativa de la docencia de lenguas extranjeras por medio de portafolios.

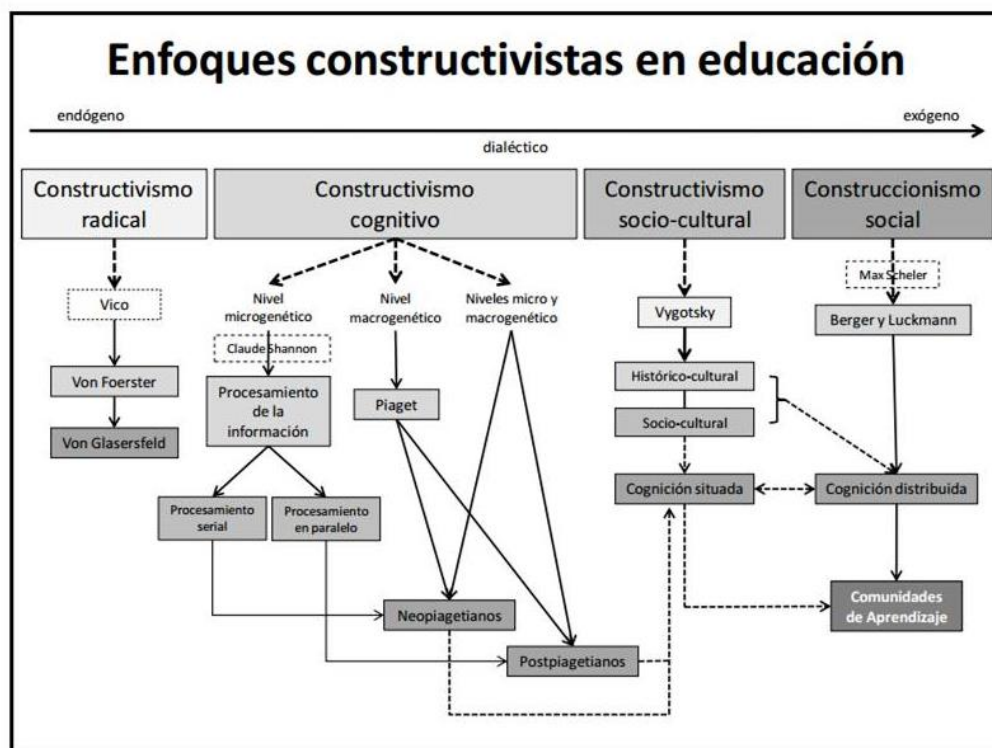


Figura 1.1 Enfoques constructivistas
Tomado de Serrano, J. y Pons, R. (2011).

En este sentido, Serrano y Pons (2011) esquematizan la posición y el nivel de relación dialéctica de cada uno de los enfoques constructivistas, lo que permite ubicar al *socio-constructivismo* o *constructivismo socio-cultural* y su nivel de relación dialéctica más hacia lo exógeno y lo social que a los procesos cognitivos internos del sujeto (ver figura 1.1)

El socio-constructivismo, enraizado en el pensamiento vygotskyano, da origen a la noción relativa a la construcción de significados que identifican Serrano y Pons, y la cual se caracteriza por las interacciones establecidas entre individuos, dentro de un contexto determinado y con una intencionalidad, y dentro de las cuales es posible identificar tres rasgos distintivos: a) la unidad de subjetividad-inter-subjetividad, b) la mediación semiótica y c) la construcción conjunta que se da dentro de un esquema asimétrico de relaciones; siendo posible alcanzar esta última en conjunto con la compartición de códigos compartidos y la co-construcción con aceptación de la asimetría, a través de actividades simbólicas que dejan al descubierto el tratamiento compartido que los individuos dan a un entorno que les resulta significativo.

Luego entonces, las afirmaciones anteriores tienen gran importancia para el trabajo que nos ocupa, pues sugieren que el contexto en el cual se lleva a cabo la construcción de los conocimientos, a partir de la significancia que estos revistan para el sujeto que conoce, es total, refiriéndonos con ello a las circunstancias en las que se lleva a cabo dicho proceso y la relación dialéctica que el sujeto establece con lo que le rodea; y en el nivel endógeno, poder comprender que los individuos perciben la realidad de manera diversa, pues la interpretan de manera particular y subjetiva, y en función de sus experiencias, valores, intereses y esquemas, como lo afirma Izquierdo (2001).

Otro ícono de la teoría socio-constructivista que aporta elementos totales para la comprensión de la realidad educativa es Jonnaert (2001) quien se pronuncia en favor de la participación activa de los sujetos en los procesos de construcción de aprendizaje que les atañen, contraviniendo con ello las tesis tradicionales de aprendizaje que entienden la enseñanza como una transmisión de conocimientos, los cuales permanecerán presentes en tanto sean necesarios para que el sujeto sea competente dentro de una serie de situaciones determinadas, significativas para el sujeto y socialmente establecidas; por lo que necesariamente esos conocimientos están articulados con otros aspectos como los afectivos, los sociales, los contextuales, entre otros.

Para este autor, el carácter social del constructivismo radica en el aspecto contextual dentro del cual se enmarca la atribución de significado que el sujeto realiza de lo que percibe de la realidad que se le presenta, que va conformando a partir de las relaciones sociales que establece con otros, y que redundan en la validación de lo que construye, lo cual va incidiendo en la conformación de las representaciones mentales que cada sujeto emprende, para lo cual va valorizando y desvalorizando actividades, fenómenos, conductas, procedimientos y mecanismos, afirmaciones a las que se ciñen Bautier, Charlot y Rochex (2000).

A partir de ese panorama, Jonnaert y Vander Borghet proponen un *Modelo Socio-constructivista e Interactivo* (SCI por sus siglas en francés) en el que se resalta la relación didáctica entre los conocimientos nuevos y anteriores, y que da como resultado un constante y permanente proceso de construcción de saberes y de representaciones mentales, y cuya importancia radica en la afirmación que los conocimientos no son situados de manera permanente, sino que cambian en función de las representaciones que el sujeto cognoscente va conformando en función del contexto en el que lo percibió, dándose esto en un plano personal e individual, justo a manera de una representación mental como lo entienden los psicólogos cognitivistas, a lo cual hay que agregar, por su importancia, que la noción de representación resulta ser transversal a la construcción de conocimientos y de cualidades y habilidades *in situ*, también conocida como *cognición situada* como lo complementan Brown y Cole (2001).

El conglomerado de elementos – actores y factores – que constituyen la *cognición situada* dan luz sobre el concepto de contexto, el cual luego está conformado no solamente por las condiciones materiales del entorno en el que se desarrolla el proceso educativo, sino que en él también toman parte factores no materiales como los instrumentos semióticos, un marco de convivencia que regula las interacciones entre los sujetos y de los sujetos con la comunidad, y otro más que estipula la distribución de tareas y responsabilidades.

A pesar de estar situada en un tiempo y espacio determinado, en la *cognición situada* se hace evidente el lazo que existe ente la construcción de conocimiento en una situación determinada y las representaciones mentales, que en este trabajo entenderemos como *modelos mentales*, pues en este esquema de conocimiento se hace clara referencia al sujeto, al individuo que conoce y a las herramientas que éste usa, a nivel individual y personal, para construir su conocimiento, bajo sus términos y atribuciones de significado.

En oposición, encontramos también a la *cognición distribuida* de Hutchins (1995) a través de la cual se explica la acción modificadora de aspectos exógenos sobre la naturaleza y que impactan en la percepción de lo que se necesita conocer, cómo necesita conocerse y las razones para construir el conocimiento. En esta postura, se conserva el vínculo con las representaciones mentales, las cuales son procesos mentales individuales y personales, en cuanto a que cada individuo modifica y adecua sus esquemas y paradigmas en función de aspectos intrínsecos a él.

El vínculo entre representaciones mentales, y cognición situada, a partir del enfoque socio-constructivista, cobra relevancia cuando de evaluación de la docencia se refiere, dada la vinculación que existe entre el contexto y la calidad y la eficiencia, aspectos que son considerados de gran relevancia para valorar el ejercicio profesional del docente en el aula y que son impactadas por aspectos endógenos como exógenos que es necesario considerar, pues un desempeño docente de calidad indudablemente, a decir de especialistas como Fenstermacher y Richardson (2000) y Laveault (2007), depende no sólo de los conocimientos, actitudes y acciones de los docentes, sino de las circunstancias dentro de las cuales se realiza la labor didáctica, principalmente de los recursos disponibles así como de la organización institucional.

En este tenor, es posible identificar que las competencias, objeto de evaluación en términos de eficiencia y calidad, y que el docente despliega en su ejercicio profesional dentro del aula, se encuentran permeadas por el factor contextual, como lo señalan Legendre (2007), Laveault y Serrano y Pons, pues su aplicación o visualización se ve influida por aspectos internos y externos inherentes al contexto en el que el mentor se desempeña, por lo que el contexto es un factor a tener presente, pues la evaluación no deberá dejar de lado la manera en la cual el/la profesor/a lo interpreta y lo enfrenta, suponiendo con ello una necesidad de contar con indicadores que no caigan en los extremos de la generalización o de la particularización.

Autores como Fenstermacher, y Richardson aportan una aproximación conductista de los actos profesionales a considerar en la evaluación de la docencia, los cuales son:

- Los *actos lógicos*: demostrar, explicar, corregir, interpretar.
- Los *actos psicológicos*: motivar, empoderar, recompensar, planificar, evaluar.
- Los *actos morales*: honestidad, tolerancia, compasión, respeto, equidad, ánimo, etc.

Para efectos del presente trabajo, y como se especifica más adelante en la definición del concepto de *docencia* en este primer apartado sobre cuestiones epistemológicas, es importante delimitar que el modelo que se propone en este trabajo se centra en lo que el docente hace y demuestra dentro del aula al impartir los temas y contenidos del programa de estudios; luego entonces, su evaluación abarcará ciertos puntos de los tres aspectos señalados, salvo los referidos a planificar o evaluar,

dado que estas son actividades que comúnmente se realizan fuera del tiempo de clase y fuera del aula.

Con lo anterior, simplemente se están recuperando elementos de la corriente conductista que resultan valiosos para la propuesta que se presenta al final de este trabajo, sobre todo porque no hay que olvidar que el constructivismo tiene sus raíces en el conductismo.

En virtud del entendimiento que la evaluación del desempeño docente en las circunstancias actuales necesariamente debe estar enfocada a la valoración de las competencias de los mentores a ser desplegadas en un contexto determinado, por ser este el enfoque que predomina en los procesos educativos vigentes, a continuación se abordan los rasgos del enfoque por competencias que se considera tienen vínculos importantes con el tema del presente trabajo.

1.3 ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Como se ha establecido, en los últimos años los procesos educativos se han visto permeados por el enfoque por competencias (Jornet, et al. 2011) por lo que para este trabajo el concepto de competencia resulta toral sobre todo porque en función de las competencias esperadas en un docente se ha elaborado el modelo de evaluación cualitativa de la docencia de lenguas extranjeras que se propone.

La adopción del enfoque por competencias, a decir de Andrade (2008), en el rubro de la capacitación industrial en México se remonta a los últimos años de la década de los 60, cuando se hizo necesario incentivar la productividad y elevar la calidad del desempeño de la mano de obra mediante la instrucción de los obreros en la industria, de tal manera que estuvieran listos para afrontar y resolver eficientemente situaciones y problemáticas no previstas, yendo así en una dirección opuesta al adoctrinamiento de índole teórico, y cuya llegada al terreno de la educación se dio mediante el surgimiento de propuestas pedagógicas que establecían una óptica integral en favor de la vinculación de saberes, destrezas, actitudes y valores, y privilegiando el paulatino posicionamiento del estudiante como principal sujeto de los procesos educativos.

En el rubro internacional, el enfoque por competencias hace su aparición con los trabajos de Jacques Delors (1996), sobre todo en el volumen intitulado *Los cuatro pilares de la educación*, contenido en el documento cuyo título es *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*; y posteriormente ser retomado en la *Declaración de Bolonia* de 1999 y el *Proyecto Tuning*.

Particularmente, es en *Los cuatro pilares de la educación* en donde se encuentra la afirmación de Delors en lo que respecta a la decadencia de los enfoques tradicionales de educación, estableciendo que éstos incentivan la memorización y la acumulación aparcelada o fragmentada de información, en lugar de promover el acercamiento de los diferentes campos del conocimiento a fin de conformar un todo, y que evidenció que los sistemas educativos que priorizan la acumulación de conocimientos enciclopédico, es decir *saber conocer*, no están respondiendo a las demandas económicas, sociales y políticas de sus sociedades; las cuales, al estar cada vez más entrelazadas en

el contexto de la globalización, demandan que sus niños y jóvenes sean formados y capacitados para saber conocer, saber hacer, saber vivir juntos y saber ser, siendo los tres últimos mencionados las cualidades que encierran capacidades y actitudes.

En el centro del debate educativo se encuentra, indudablemente, la conceptualización de la categoría *competencia*, por las implicaciones que su manejo y uso han tenido y tienen para el diseño, la instrumentación y la valoración de las políticas públicas e institucionales en materia educativa, y su impacto en los diferentes actores de la educación.

En principio, haremos referencia a la aportación de De Ketele (2008) quien señala que el conocimiento y el saber, conceptos íntimamente ligados a las *competencias*, ha transitado por cinco diferentes etapas diferentes, empezando por la acumulación memorística de información para una posterior reproducción hasta llegar al desarrollo de saberes y habilidades en constante y permanente evolución; y ante cuyo flujo eterno debe estar preparado el individuo, y que le requieren desde el presente de la movilización o dinamización de sus previamente adquiridos y desarrollados recursos afectivos, contextuales, sociales y cognitivos para responder eficiente y eficazmente a las problemáticas que se le presentarán en un momento y espacio determinado.

En el momento actual, los trabajos académicos siguen en la búsqueda por establecer una definición del término *competencia*, dando lugar a una gran batería de opciones epistemológicas al respecto; empero, son los elementos y categorías comunes presentes en cada una de ellas los que hacen posible una delimitación conceptual que permite un posicionamiento puntual, y que es necesario para el análisis y estudio científico. En este sentido, Díaz- Barriga (2009) aporta una delimitación del término que nos ocupa, siguiendo las propuestas de Coll (2009) en cuanto a que lo relevante es ir más allá de las divergencias inherentes a un concepto polisémico y ambiguo que provoca desconfianza, críticas y limitaciones, como lo es el de *competencia*, y al respecto del cual afirma que implica un proceso complejo en el que se da el acomodamiento, movilización y conformación de conocimientos dentro de los límites propios de un campo de conocimiento o entorno determinado, y que está conformado por eventos socioculturales que le confieren un sentido; coincidiendo de esta manera con el pensamiento de Perrenoud (2004), quien concibe a una competencia como “[...] la capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”, vinculándose así con las tesis socio-constructivistas en cuanto a la relevancia que el contexto reviste para los procesos educativos, y entre los que se incluyen la aplicación o instrumentación de las competencias y su correspondiente evaluación.

Para aterrizar un poco acerca del concepto que nos ocupa, es posible considerar que, *a priori*, por competencia se concibe, con un matiz laboral o del desempeño, a las cualidades que un profesional debe poseer para llevar a cabo sus labores con eficacia, y el cual se complementa con una visión más amplia propuesta por Leyva y Jornet (2006: 2), en la que afirman que por *competencia* se entiende como el conglomerado de actitudes, conocimientos, habilidades, estrategias y técnicas que un profesional ostenta y que le son necesarias para realizar las tareas propias de su actividad, para dar solución a las diferentes problemáticas que su labor implica, y para participar con su entorno social y laboral en la organización de sus actividades profesionales.

Como puede percibirse, se trata de identificar y describir, qué sabe el sujeto, qué hace con lo que sabe, y cómo lo hace, a partir de *estándares* o *parámetros* de eficiencia en el desempeño tanto para realizar tareas como para resolver situaciones problemáticas, así como de actitudes proclives al trabajo colaborativo.

Un estándar o parámetro es la estructuración de niveles o estadios que reflejen el grado de eficacia y calidad en la realización de una actividad o tarea, así como para resolver problemas y para trabajar de manera colaborativa que se posee, y que sirven de puente, a decir de Jornet y González Such (2009), entre el concepto de calidad y su cuantificación; o bien, la valoración del desempeño en una actividad profesional como la docencia, como lo marcan los preceptos del enfoque interpretativo al que se circunscribe el socio-constructivismo.

El abordaje de Jonnaert (2001) en cuanto el concepto de *competencias*, y el cual lo hace desde una óptica socio-constructivista, señala que las diferentes disciplinas y diversos especialistas (D'Hainaut, 1998; Meirieu, 1991; Jonnaert, Lauwaers y Peltier, 1990; Raynal y Rieunier, 1997; Perrenoud, 1997; Pallascio, 2000; Jonnaert, 2001 y 2002) han ido conformando, desde hace una década, un andamiaje epistemológico que da cuenta de la evolución del concepto. Aun cuando hay quienes afirman que el concepto de competencia es demasiado "volátil", algunos autores han llegado a cierto consenso.

En los diferentes sistemas educativos, según Jornet et al. (2011) la generalidad, el carácter difuso y complejo de las competencias a desarrollar, han complicado la aplicación de este enfoque, pues las transformaciones que se esperan lograr con él deben tener efecto en espacios externos al entorno áulico y dentro de los centros educativos, es decir, también debe estar presente en la planeación y diseño curricular, y necesariamente en la evaluación educativa, y más concretamente, de la docencia; pues desafortunadamente se han identificado profundas divergencias, confusiones y contradicciones que han traído consigo la aplicación de sistemas de evaluación educativa profundamente paradójicos y anti-pedagógicos, incluso en una misma institución.

El *enfoque por competencias* ha presentado severas inconsistencias en su implementación, entre las que destacan, desde la aportación de Jornet et al. (2011), el abandono de los profesores en cuanto a sus funciones derivado de la malinterpretación en el impulso a la reconfiguración del cada vez más central rol del estudiante y más periférico del docente en el proceso educativo, así como la abrumadora concentración de los procesos educativos hacia la promoción de la práctica y la experiencia en menoscabo de la conformación de los fundamentos teórico-epistemológicos que son necesarios para una educación de calidad.

Esta problemática de interpretación y aplicación, indudablemente, ha tenido impacto en la manera en que se lleva a cabo la evaluación en los procesos educativos, incluida la de la docencia, pues entonces los estándares, criterios o indicadores a utilizar para llevarla a cabo, igualmente se han desvirtuado, dando como resultado contradicciones profundas que han ido derivando en los conflictos existentes en varias latitudes.

Para llevar a cabo una evaluación cualitativa a partir del enfoque por competencias, es necesario usar criterios e indicadores de naturaleza formativa, pues constituyen un marco referencial para dar sentido a una evaluación que permita contrastarlos con el desempeño de los docentes; en ese sentido, es menester establecer que todo proceso de evaluación que se pretenda poner en marcha, debe tener contemplado, desde las etapas de planificación y diseño, la importancia del trabajo colegiado y la objetivación del *consenso inter-subjetivo* que de él emana (Jornet et al.,2011), sobre todo cuando se tienen que identificar y establecer los estándares de calidad del desempeño en cuanto a su posición de referentes para el proceso, y que deben ser determinados por un panel de expertos en currículum, investigación educativa y profesores de la especialidad adscritos al centro educativo.

Un proceso de evaluación basado en el enfoque por competencias, debe considerar, a decir de Jornet et al. (2011), que las competencias están conformadas por *subdominios* o *subcompetencias*, los cuales deben ser cuidadosamente atendidos al momento de construir o diseñar cualquier sistema o instrumento para valorar el ejercicio docente; actividad que, como ya hemos señalado, es de alta polémica por sus multidimensionalidad.

De igual manera, evaluar la docencia a partir de competencias implica ser sensible a las diferentes dimensiones conceptuales del enfoque, por lo que el diseño de herramientas debe abarcar tanto las cualitativas como las cuantitativas, sobre todo porque, así como para evaluar el aprendizaje, hacer lo propio con el desempeño docente debe tener claro que en los diferentes niveles educativos, y entre más altos mayor aún, subyace una interrelación de asignaturas, áreas de estudio o campos de conocimiento. Esto sugiere que existen competencias que se trabajan horizontalmente en un mismo grado educativo y otras que se trabajan de forma vertical a manera de graduación de dominio en diferentes niveles educativos.(Jornet et al., 2011).

Tomando como base lo postulado por Jornet, en el caso de la evaluación de la docencia de lenguas extranjeras, hay que tomar en cuenta que su planificación y diseño, sí va a ser planteada a partir de las competencias docentes propias del área del conocimiento, esta debe estar sustentada por aproximaciones diversas y asociada a la manera en que se planifica y organiza la enseñanza, y más concretamente las actividades didácticas realizadas en el aula por el mentor, lo cual nos lleva a un terreno no sólo pedagógico, sino ético del ejercicio.

En el caso de los aprendizajes, Jornet y Laveault (2007) argumentan que, dado que no siempre es posible desarrollar las competencias de manera unívoca, se requiere especificar los niveles de desempeño en función del grado educativo y el campo disciplinario de los que se trate para darle mayor consistencia y validez a la evaluación, lo cual para el caso de la docencia es necesario que los instrumentos estén conformados por criterios e indicadores a través de los cuales se identifique las competencias singulares del docente de idiomas que verdaderamente represente y compruebe, de forma precisa, lo que se pretende evaluar, aun cuando no se vea reflejado en términos numéricos o cuantitativos, y mucho menos a partir de modelos ideales o ejemplares de aproximaciones del ejercicio del docente.

En virtud de lo anterior, para evaluar la docencia se hace necesario contar con instrumentos diseñados de manera reflexiva en el que se expliciten cuáles son los propósitos a lograr, cuáles son los estándares de un desempeño esperado, en concordancia con el campo disciplinario, el programa de estudios y el perfil del docente, lo que Jornet establece como el *Dominio Competencial*, y el cual se define en función de tres elementos de clasificación: a) Clasificación de las competencias, b) Identificación de subcompetencias, y c) Análisis de los componentes de aprendizaje de cada subcompetencia.

Como se ha señalado, la evaluación implica determinación de *parámetros* o *estándares* (Ver Fig. 1.2) con los cuales hay que contrastar lo que se observa o pretende valorar, y que debe estar determinado a partir de discusiones colegiadas para alcanzar un consenso intersubjetivo y entender que su calidad está determinada por la claridad a partir de la cual estén distinguidos los niveles de desempeño, dado que de los anteriores depende el nivel de operatividad y claridad, y por lo tanto, de validez para la evaluación.

Cabe destacar que la evaluación de las competencias, sean laborales o profesionales no es un proceso sencillo. En sustento de esta afirmación, Pérez Rendón (2014:24) asegura que el aspecto central es la congruencia entre la evaluación de las competencias y su complejidad, es decir la autenticidad. En ese sentido, Pérez Rendón (2014) y Darling-Hammond, Ancess y Falk (1995) aseguran que para evaluar las competencias docentes es necesario llevarla a cabo a partir de una *evaluación auténtica*, la cual se centra en la valoración del grado de eficiencia de la aplicación de las habilidades dentro de un contexto real, es decir, de un desempeño significativo en el que sea posible visualizar la instrumentación de las competencias conducentes para atender una situación determinada, mostrando de paso con ello una postura alternativa a las tendencias estandarizadoras en materia de evaluación de la docencia, pues uno de sus pilares más sobresalientes, como ya se ha referido, es la contextualización de los procesos, y por ende, de los modelos e instrumentos diseñados para evaluar el desempeño profesional de los docentes.

Como apoyo visual a lo anterior, Leyva y Jornet (2006) aportan el cuadro en la figura 1.2, en el que se puede apreciar una tipología de competencias y la definición correspondiente a cada categoría, y que sin lugar a dudas es un referente para la planificación, ejecución y valoración de los procesos de evaluación de la docencia de corte cualitativo.

o 2. Estructura de análisis de competencias (adaptado de Leyva y Jornet, 2006)

Tipología de competencia	Definición de la categoría
Competencia conceptual (<i>Saber</i>)	Se refiere a la comprensión de los antecedentes, evolución y fundamentos teóricos de su ámbito profesional
Competencia metodológica (<i>Saber hacer</i>)	Se refiere al conjunto de habilidades necesarias para realizar de manera apropiada las tareas y actividades implicadas en el desempeño de las funciones laborales con un dominio o «maestría» en la metodología propia y de su aplicación en ámbitos específicos
Competencia social (<i>Saber estar</i>)	Se refiere a la comprensión del contexto político, social, económico y cultural en el que se lleva a cabo un proceso laboral, referido no solo al escenario de trabajo, sino a ambientes más amplios, tanto sociales como naturales
<ul style="list-style-type: none"> • Competencia contextual • Competencia en comunicación interpersonal 	Se refiere al uso efectivo de la comunicación oral y escrita de manera empática y responsable con los clientes, participantes, informantes y usuarios del producto laboral
Competencia personal (<i>Saber ser</i>)	Implica la capacidad de combinar la teoría y las habilidades técnicas en una práctica laboral ética y responsable.
<ul style="list-style-type: none"> • Competencia integrativa 	Requiere del desarrollo y consolidación del juicio profesional mediante no sólo la integración de la teoría y la práctica, sino de las experiencias del ejercicio profesional en los diversos ámbitos en que se practica
<ul style="list-style-type: none"> • Competencia adaptativa 	Implica la capacidad de anticiparse y adaptarse a cambios importantes en el ejercicio profesional. Requiere de: a) habilidades para ajustarse a nuevas condiciones, muchas de ellas inherentes a los cambios tecnológicos, b) una actitud de actualización permanente en todos los campos de interés de su profesión, y c) un interés por la investigación y los procesos de mejora que desarrollan los profesionales de su ámbito profesional

Figura 1.2

Tomado de Jornet, González-Such, Suárez y Perales (2011)

La relevancia de los estándares de desempeño es que se erigen como una referencia básica y esencial para conformar los indicadores de calidad del desempeño de los docentes, y que deben ser utilizados para determinar las estrategias a seguir en la fase posterior al proceso de evaluación; pues con frecuencia, a decir de (Rueda (2009), pocas veces son tomados en cuenta para la planificación de las acciones a tomar para ofrecer una formación y capacitación continua, periódica y permanente del profesorado que lo requiere.

Cabe señalar que en lo que se refiere a la conformación de una estrategia de planificación y diseño de un proceso de evaluación de competencias, es necesario especificar que los rubros a considerar son: a) fase del proceso, b) sobre que competencia se aplica, c) con qué propósito o finalidad y d) cuáles observaciones es pertinente poner de manifiesto.

Para Rueda, evaluar competencias requiere delimitar los niveles de aproximación (cognitivo, procedimental y actitudinal) al hecho, proceso o fenómeno de interés, por lo que el instrumento que se propone en este trabajo está basado en las competencias propias y correspondientes para la docencia de lenguas extranjeras; y en las que, además de competencias profesionales y docentes, están involucradas competencias de tipo lingüístico, sociolingüístico y pragmático en cuanto al manejo del idioma que se está enseñando. En el apartado correspondiente a las competencias del docente de lenguas extranjeras se abunda en el tema.

o 4. Ejemplo de definición de estándar (Jornet, 2007)

Subcompetencia	Estandar de Evaluación de la Competencia: C.1.3. Realizar un MC a partir de la unidad didáctica de la asignatura			
	Aún no competente	Aceptable	Competente	Muy competente
Realizar una clasificación de competencias según el sistema base (Tuning, adaptado)	• Desconoce el sistema de clasificación base	• Conoce el sistema de clasificación de competencias	• Conoce el sistema de clasificación de competencias	• Conoce y aplica de forma totalmente correcta el sistema de clasificación utilizado, asignando bien todas las competencias a las categorías de análisis
		• Define de forma adecuada al menos el 75% de competencias implicadas en la unidad • Muestra errores en la asignación de algunas competencias (nº de errores inferior al 50%)	• Define de forma adecuada todas las competencias implicadas en la unidad • Muestra errores en la asignación de algunas competencias (nº de errores inferior al 25%)	• Define y clasifica correctamente todas las competencias implicadas en la unidad

Figura 1.3
Tomado de Jornet, González-Such, Suárez y Perales (2011)

1.4 ESTRUCTURA EPÍSTEMOLÓGICA

Una vez realizado un recorrido general por los aspectos teóricos y contextuales que caracterizan el tema que nos ocupa, es pertinente abordar el encuadre conceptual que permite delimitar los alcances disciplinarios del presente trabajo, y por ende, su pertinencia científica y su utilidad.

1.4.1 Calidad de la educación y rendición de cuentas

El concepto de calidad educativa o de la educación se ha posicionado, por así haber sido determinado en el seno de los organismos internacionales ya referidos, como el eje articulador de las políticas educativas de los Estados y de las Instituciones educativas, lo cual demanda determinar puntualmente a que se refiere esta primera categoría, dado que se ha señalado al desempeño docente como el factor de mayor impacto.

Una de las definiciones que aportan elementos para entender lo que se concibe por *calidad de la educación* es la referida por la OCDE que establece por tal aquella que garantiza a los estudiantes la adquisición de actitudes, capacidades, destrezas y saberes necesarios para desempeñarse en si etapa adulta, por lo que inherente a la misma se encuentran las competencias docentes y su evaluación, con miras a incentivar y hacer accesible el desarrollo de los docentes.

Para la UNAM, el Rector José Narro Robles en el año 2012 propuso impulsar el mejoramiento de la calidad de sus egresados de todos sus niveles de educativos y, a la vez, ha reconocido al personal académico que está a cargo del desempeño de las funciones sustantivas de la UNAM – docencia, investigación, y difusión y extensión de la cultura. Por estas razones, el Rector ha planteado entre las acciones de su gestión llevar a cabo la revisión de los programas de incentivos y la actualización

de los indicadores para evaluar la labor académica; es decir, de los criterios utilizados para valorar la enseñanza, dentro de la cual se encuentra la docencia. Desafortunadamente, ello no se vio reflejado en las prácticas que se llevan a cabo para evaluar el desempeño docente en las dependencias universitarias.

La *calidad de la educación* también implica insertar a las instituciones, sus programas curriculares, sus recursos económicos y humanos, los aprendizajes, y los demás procesos educativos en una tendencia hacia la eficiencia y la eficacia en la realización de sus encomiendas, como señala la ANUIES (2006), incluyendo a la evaluación de la docencia; luego entonces, para valorar la calidad de la educación es necesario que las instituciones educativas cuenten con procesos de evaluación de la docencia diseñados a partir de estándares de calidad.

Para valorar la calidad de la educación, y por consiguiente obtener información sobre los servicios educativos que un centro educativo ofrece, de los cuales la docencia es uno de sus aspectos más relevantes, Rueda (2009) considera que es necesario definir los criterios de evaluación, y obtener el grado de alcance que el objeto logra con respecto a los indicadores o estándares. Luego entonces, en esencia, una *evaluación* es, a decir de De la Garza (2004), una actividad inherente y necesaria como estadio primario en los procesos que buscan impulsar una educación de calidad, y que según este autor, se da cuando se emiten juicios informados como estadio previo a la acción humana a partir de una decisión.

Por su parte, Garduño (1999) señala que la evaluación de la calidad de la educación es un juicio de valor acerca de una cualidad o conjunto de cualidades referentes a recursos, procesos, productos, o de las relaciones que entre ellos se desarrollan, haciendo propicio con ello la calificación de lo adecuado, lo bueno, lo malo, etc. que de ellos se deriva; a lo que añade que mientras por calidad de la educación se debe considerar un *continuum* de mejoramiento en el que se incluyen elementos como la evaluación, la cual provee de las herramientas metodológicas, el juicio crítico y las propuestas de mejoramiento.

Ante ello, la *calidad de la educación*, en la discusión epistemológica, nos sugiere el *qué* y *para qué* evaluar, mientras la evaluación nos aporta el *cómo* llevar a cabo la acción de valorar para asegurar la calidad de la educación; ello sin olvidar que la calidad *per se* implica un mejoramiento de los rasgos distintivos de los agentes y procesos, de sus funciones y finalidades; considerando para tal efecto tres supuestos: la referencia a las características específicas del objeto; el conocimiento de la persona sobre las características y sus vinculaciones; y el contraste entre el objeto con otros referentes u objetos similares (Garduño,1999); lo que nos lleva a establecer que para evaluar el desempeño docente de profesores/as, es necesario identificar las características particulares de la docencia de lenguas extranjeras, conocer los factores, y actores participantes en el proceso; y establecer descriptores de eficiencia para la docencia de idiomas, surgidos de un ejercicio de contraste, análisis y reflexión entre lo que es el *ser* y el *deber ser* de esta área del conocimiento y variables tales como la formación del docente, su nivel de dominio del idioma, entre otro; y estableciendo claramente los propósitos para evaluar, pues es necesario especificar cuál o cuáles actor(es) o proceso(s) se está(n) sometiendo a valoración; pues cada uno de ellos presenta particularidades que es necesario tomar como puntos de referencia

Como ya se ha referido, los procesos de evaluación de la docencia están íntimamente ligados a la rendición de cuentas con miras a la mejora de la calidad de la educación, dentro de las que no debe dejarse de lado la búsqueda de la eficiencia, la eficacia y la asertividad del ejercicio que el docente realiza; de hecho, es de gran importancia no perder de vista aspectos como la eficacia, la efectividad, la eficiencia, la relevancia y la congruencia del proceso de evaluación; de las cuales destaca la congruencia, pues de ésta depende calificar si un programa, institución o docente es de buena calidad, sí y sólo sí existe un balance en la correlación de interacciones entre los elementos y los actores institucionales (Garduño,1999).

Con base en lo anterior, la calidad de la educación no depende únicamente del desempeño del docente, y si de otras circunstancias y actores que interviene, en diferentes medidas, en los procesos educativos, dentro de los que se encuentra la evaluación de la docencia.

Un término cercanamente relacionado con la *calidad de la educación* es el de *rendición de cuentas*, y el cual ha sido recuperado del corpus epistemológico de las áreas económico-administrativo-financieras, y que se ha utilizado para referirse, como sinónimo de *auditoria*, a las relaciones sociales que se establecen cuando existe una obligación de explicar o justificar un comportamiento determinado, y que involucra la entrega de información sobre el desempeño así como la discusión y el planteamiento de cuestionamientos a responder por el sujeto evaluado ante una audiencia, y el veredicto o dictamen que esta emita (Day y Klein 1987; Goodin 2003; Lerner y Tetlock 1999; McCandless 2001; Mulgan 2003; Pollit 2003; Romzek y Dubnick 1998; y Scott 2000); luego entonces, a partir de los términos conducta, desempeño y juicio que nos arroja la anterior definición, se refuerza la apreciación de que la evaluación del desempeño docente busca hacerse de información para emitir un juicio de valor informado, a partir del cual se ha de tomar una decisión, en cuyo transcurso la *rendición de cuentas* es uno de los pilares de tal proceso; sin embargo, el mejoramiento del ejercicio del docente no debe quedar relegado a un segundo término.

Sin lugar a dudas, este es el momento adecuado para que el docente se involucre en los procesos educativos de una manera más activa, incluso en lo que se refiere a la evaluación de su desempeño, pues además de re-dignificar su labor, también abre la posibilidad de crear espacios para que las voces de los profesores se hagan escuchar, y sean atendidas sus necesidades y requerimientos por las autoridades educativas e institucionales correspondientes; pues, como refieren Fullan y Hargreaves (1999) y Barron (2009), todo cambio en el terreno académico-administrativo debe incluir una mayor atención a las intenciones de los docentes.

1.4.2 *Docencia*

La docencia, tarea fundamental de los mentores, ha sido posicionado, ya se ha dicho, como uno de los temas torales en las agendas de educación, a un nivel tal que la OCDE en sus discursos considera que los profesores juegan un papel esencial en el sistema educativo, por lo que se han emprendido acciones – no del todo afortunadas o virtuosas - de política vinculadas a la rendición de cuentas, refiriéndose principalmente al binomio *evaluación - incentivos para los mentores*, impulsando, según el discurso, el mejoramiento de los resultados de los aprendizajes. Incluso, hay voces (Valdez, 2000) que sustentan la postura oficial al asegurar que aun cuando se realicen

transformaciones en planes de estudio, programas, textos escolares, infraestructura escolar, es en la labor de docentes eficientes sobre la que primordialmente se sustenta la calidad de la educación.

No obstante, y a pesar que esto muestra la tendencia oficialista y gubernamental de responsabilizar únicamente a los docentes del nivel educativo de los estudiantes, es necesario dejar en claro que en el proceso de enseñanza-aprendizaje confluyen actores, circunstancias y condicionantes ajenas al desempeño de los docentes, que impactan no sólo en los aprendizajes de los alumnos, sino directamente en el ejercicio de la docencia.

Ante ello, la evaluación de la docencia se ha ido constituyendo en un campo de análisis científico de tal importancia a nivel mundial que, como refieren Boraita e Issaieva (2013), hoy en día hay avances en cuanto a la delimitación epistemológica de las funciones de la evaluación de la docencia; aunque por momentos pareciera que las ópticas gubernamentales y académicas siguen direcciones diferentes y hasta opuestas en lo que al tema se refiere, lo cual le confiere un carácter controversial, pues el ejercicio profesional de los docentes no siempre se circunscribe al despliegue de métodos, estrategias, técnicas y acciones que realizan dentro del aula, surgiendo entonces la necesidad de precisar epistemológicamente qué es la docencia y qué es la enseñanza.

Para mayor referencia, es posible distinguir, a partir de Rodríguez Espinar (2000) y Shulman (2005), que la evaluación de la enseñanza no es sinónimo de la evaluación de la docencia, dado que esta última es componente de la enseñanza; siendo la docencia una de las tareas llevadas a cabo por los profesores y que, en la opinión de Cadenas y León (2007), implica aspectos relacionados con los esquemas y representaciones mentales de los educandos que la enriquecen.

De esta manera, el *docente* puede definirse a través de las funciones que implica el desarrollo de su labor la cual se diversifica en tareas como la planificación didáctica, la evaluación, la ejecución, la promoción social y hasta la investigación de ambientes de aprendizaje: luego entonces, el docente desempeña dos actividades: la enseñanza y la docencia; de las cuales, la que se circunscribe al aula, dentro de la que planifica, ejecuta y evalúa es la docencia; mientras que la enseñanza, al ser un concepto más amplio, requiere del docente su empoderamiento como promotor social e investigador, yendo así más allá del espacio áulico; y trayendo consigo algunas dificultades para evaluarla (Rueda y Rodríguez, 1996; Arbesú, 2004; Cabrera y Ayala, 2010), pues comúnmente se confunden los términos labor docente y labor académica o de enseñanza, lo cual hace necesario acotar los referentes a considerar para evaluar las actividades de investigación, tutoría o acciones de servicio educativo, de aquellas en que implican su ejercicio docente en diferentes modalidades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De lo anterior se desprende el argumento que nos asiste al asegurar que la evaluación de la docencia debe estar estrechamente vinculada con las particularidades de la disciplina o área del conocimiento al que pertenezca la asignatura o programa académico que el docente imparte, la modalidad, la formación profesional y pedagógica del docente, las circunstancias propias al contexto escolar, la misión y la visión de la institución, entre las más relevantes.

Para tal efecto, es pertinente hacer esfuerzos para orientar el análisis científico hacia las aportaciones de Fernández y Luna (2004) en su trabajo *Evaluación de la docencia en el contexto disciplinario: La opinión de los profesores en el caso de la ingeniería y tecnología*, en el sentido de lo necesario que resulta tener a la mano una serie de criterios e indicadores cualitativos y cuantitativos que puedan ser utilizados para evaluar la docencia de un área disciplinaria o campo de conocimiento específico, teniendo como premisa el impulso al mejoramiento de la labor de los docentes, lo que indudablemente tiene implicaciones pedagógicas y éticas.

1.4.3 *La docencia de lenguas extranjeras*

Como cada campo disciplinario, la docencia de lenguas extranjeras - una de las áreas de la disciplina llamada Lingüística Aplicada - presenta características particulares tanto por parte de la formación de los mentores, los programas de estudio, los mecanismos para evaluar el proceso educativo, como con respecto a las circunstancias contextuales que en cada centro educativo, y también la formación y capacitación de personal para que se conviertan en expertos de su evaluación.

Para empezar, es necesario dejar en claro que no es lo mismo “enseñar una lengua extranjera” que “enseñar en una lengua extranjera”, siendo la primera categoría el objeto de este apartado, y para lo cual es relevante referir que la docencia de lenguas extranjeras presenta particularidades y rasgos distintivos con respecto a las demás áreas del conocimiento, afirmación que se sustenta en lo señalado por Palacios (2006), quien establece que esta especialidad posee rasgos característicos y distintivos que la sitúan en una posición muy distinta a las demás, y dentro de la cual convergen y se conjugan un abanico amplio de variables y factores sociales e individuales.

La docencia de idiomas tiene como meta que el alumno adquiera saberes y desarrolle cualidades y actitudes que le permitan hacer un uso eficiente, preciso, adecuado y puntual de una lengua distinta a aquella de origen, y para lo cual, refiere el autor citado, se sigue un proceso de interiorización de reglas y procedimientos, primordialmente gramaticales, que permitan expresarse en un sentido adecuado al contexto de uso, a lo que se añaden otros elementos tales como aspectos léxico y fonológico en constante y permanente desarrollo y crecimiento; todo lo cual, de no estar en uso y práctica, se contrayendo hasta desaparecer.

Para ser un docente o profesor de lenguas extranjeras se requiere, además de contar con las competencias genéricas, disciplinarias, docentes y didácticas; poseer capacidades y destrezas muy específicas, y adicionalmente una actitud de orientador y mediador del conocimiento, más que de facilitador o gestor (Trujillo, 2001) que le permitan lograr las metas predeterminadas en un plan de estudios y sus componentes; por lo que se requiere contar con una formación que propicie una interpretación y ejecución eficiente y de calidad.

Como complemento a las competencias a las que se ha iniciado a hacer referencia, hoy por hoy se espera que el docente de lenguas extranjeras cuente con una competencia muy particular: la competencia intercultural; siendo esta cualidad, a decir de Trujillo, en materia de didáctica de las lenguas extranjeras, uno de los objetivos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje, y del cual

se han desprendido distintas interpretaciones del papel de la cultura y su vínculo con el lenguaje; lo anterior, si bien dificulta una aproximación unívoca hacia el concepto de cultura y al vínculo entre cultura y lenguaje; cierto es que ello mismo justifica y sustenta sólidamente el argumento acerca de lo crucial que es el factor contextual inherente en el constructivismo socio-cultural, y que se ha sostenido a lo largo de esta presentación del encuadre teórico-epistemológico.

En la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE), de la cual la docencia forma parte, según Stern (1983) refiere que existen tres componentes de gran importancia del currículum: finalidades y objetivos; instrucción, y finalmente, evaluación; y que consideramos deben ser tomados en cuenta para la evaluación del desempeño docente.

En este rubro, hablar del término *objetivos* nos remite a la postura conductista, pues la consecución de ellos será evidente a partir de la observación de conductas que demuestren el grado o nivel alcanzado en el logro de los objetivos pre-planificados.

A la luz de lo anterior, las metas planteadas para lograr un manejo eficiente y de calidad de una lengua extranjera bien pueden servir de referente para que, a partir de ellos, sea posible identificar y determinar las competencias específicas que debe ostentar un docente. En este sentido, Trujillo asegura que existen tres niveles de concreción en el avance de un manejo eficiente y de calidad de un idioma, los cuales están organizados de forma jerárquica, a saber: a) *proficiency*, b) *competence* y c) *function*.

Este autor refiere que el estado actual es resultado de una evolución de la didáctica de idiomas a lo largo de los tiempos, sobre todo de los siglos XVII al XX, y en el que actualmente se han propuesto tres metas: la comunicativa, la artística y la metalingüística; ello de manera más acuciosa a partir del surgimiento de la *Enseñanza Comunicativa de la Lengua* (CLT siglas en inglés de *Communicative Language Teaching*), que se consolidó en las dos últimas décadas del siglo XX; y en cuyo marco, con base en la didáctica comunicativa de la lengua, y provenientes de la teorías Chomskianas de competencia (*competence*) frente a actuación (*performance*), aparecen los conceptos de *competencia lingüística* y posteriormente el de *competencia comunicativa*, ambos prioritarios para la docencia de lenguas extranjeras, pues se persigue, a decir de Brown (2000), una tendencia pedagógica hacia la promoción de una comunicación realista dentro del espacio áulico, en los que se hace necesario incentivar la fluidez más que la precisión en la producción y uso de la lengua; en cuyo caso el docente hace que los estudiantes se expresen de manera espontánea en su vida diaria - presente y futura - fuera de las instituciones, distanciando así el conocimiento de reglas y estructuras de la lengua de la manifestación en un uso cotidiano de las mismas (Chomsky, 1965); luego entonces, en didáctica de la lengua se definió a la *competencia* como propósito y fin de la enseñanza – no sólo de la docencia dentro del aula -, teniendo como meta que el estudiante domine esas reglas y parámetros de la lengua para su actuación en situaciones de la vida real.

Es de este modo que lo que se pretende con el desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa es incidir en el desempeño del alumno a un nivel de conductas tangibles; ello debido a que, seguramente, aún en la teoría de la didáctica de las lenguas extranjeras de esos tiempos no se

vislumbraba claramente la inserción de los preceptos y corrientes teóricas del constructivismo y el socio-constructivismo en el área.

A nivel general, tiempo después las investigaciones en materia de competencias traspasarían la frontera que representaba la concepción conductista de las mismas, y que posteriormente permearían en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras, aportando conceptualizaciones de tal término como las de Tobón, Rial, Carretero y García (2006). En párrafos subsecuentes se abundará en el tema de las competencias, y baste establecer por ahora que tiene vínculos de importancia con la conceptualización en curso sobre la docencia de lenguas extranjeras.

Como ya se ha referido, la docencia de lenguas extranjeras implica, para el profesor, poseer cualidades y rasgos distintivos que le permitan desarrollar su labor educativa, y las cuales se han visto transformados a la luz del re-direccionamiento de la educación, y que han sido objeto de estudio y análisis por parte de dependencias, agencias e instituciones internacionales dedicados al particular; siendo un ejemplo de ello que, para el año 1999, el *Consejo de Europa* publicó el documento *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference.*, preparado Peter Brown y Frank Heyworth de la *Asociación Europea para la Calidad de Servicios Lingüísticos*, a petición del *Comité de Educación del Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa*, y que constituye el antecedente directo del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación*, -en adelante MCER – publicado en 2001 por ese organismo internacional.

El trabajo que se refiere distingue, en la óptica de Trujillo (2001), tres elementos para la enseñanza de idiomas – el *lingüístico* (que abarca los sistemas léxicos, fonológicos y sintácticos, y las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema), el *sociolingüístico* (que se refiere a los aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje), y el *pragmático* (que se ocupa de especificar la interacción por medio del lenguaje, así como a todos los aspectos paralingüísticos que apoyan la comunicación) – cada uno de ellos integrado por tres componentes: la competencia existencial - saber ser - , los conocimientos declarativos – saberes-; y las destrezas - saber hacer.

En principio, la *competencia comunicativa*, como señala Widdowson (1988), no es fácilmente identificable, y menos aún, plausible de evaluar pues no es solamente la cualidad de expresar enunciados para un propósito determinado.

Como hemos referido, dentro de los esquemas comunicativos para la didáctica de lenguas y su teoría, han aparecido un gran número de categorizaciones al respecto de las competencias a desarrollar en el usuario; sin embargo, es hasta el año 2001, con la publicación del mencionado MCER que se formaliza la definición de las competencias que los docentes deben desarrollar en el alumno, y con las que necesariamente el docente debe contar, y de las cuales se da cuenta en el anexo 1.1 del presente trabajo.

Dentro de ese documento, se incluyen las actividades de enseñanza, dentro de las cuales están la relacionadas con la docencia, como a) *la utilización y puesta en práctica manuales y materiales*

didácticos; b) la toma de decisiones respecto a las actividades a realizar en el aula; y c) la adaptación flexible de su plan de clase y de las tareas que lo conforman en función de las respuestas de los alumnos; y para lo cual se requieren competencias ciertamente generales y específicas de su labor educativa. En ese sentido, el MCER, en su apartado 6.4.2., abunda en el tema del papel y las cualidades esperadas de los profesores de lenguas extranjeras dentro del proceso educativo.

De tales planteamientos del MCER, se pueden identificar, como propios de la docencia a: a) las destrezas de enseñanza, b) las destrezas de control de la clase, c) su capacidad para calcular sus acciones, d) sus estilos de enseñanza, e) su conocimiento de la información sociocultural y su capacidad para enseñarla, f) sus actitudes y destrezas interculturales, g) su capacidad para la apreciación estética de la literatura y su habilidad para ayudar al alumno a desarrollarla, h) su capacidad para tratar rasgos individuales dentro de clases con alumnos de diversos tipos y capacidades, i) caminar por el aula para realizar un seguimiento del trabajo que estas realizando los alumnos, ya sea individualmente, en parejas y en grupo, j) adoptar el papel de supervisor y facilitador, aceptando y teniendo en cuenta los comentarios y opiniones de los alumnos respecto a su aprendizaje y coordinando las actividades de los alumnos.

Asimismo, dentro del cuarto apartado del MCER se hace mención de una competencia, hasta cierto punto *sui-géneris* en cuestiones de enseñanza, y que se denomina *competencia intercultural*; la cual, a decir de Trujillo, es una fase más específica de la competencia sociocultural.

En primer lugar, el Marco Europeo señala que, en tanto el estudiante se convertirá en usuario de la lengua, el aprendizaje de un nuevo idioma no le implicará abandonar su competencia en la lengua y cultura de origen, pues esta servirá de plataforma para ir desarrollando sus conocimientos, destrezas y actitudes en el idioma meta (Kohonen, 2001 y Consejo de Europa, 2001); y lo cual le permitirá convertirse en un individuo plurilingüe plenamente capacitado para comportarse como agente y promotor de la interculturalidad; es decir, no dejara de ser quien es por aprender una lengua y una cultura distinta a la suya; dando con ello muestras del tránsito de paradigmas ocurrido en materia de didáctica de lenguas, el cual se ha desplazado desde las posturas positivistas, pasando por el constructivismo interpretativo, y aterrizado en un el paradigma crítico-emancipador.

A partir del encuadre anterior, Trujillo añade que, en virtud de las limitantes de las concepciones anteriores de la competencia comunicativa, los aspectos sociolingüístico o sociocultural del lenguaje quedaban relegados a un plano de sub-competencias; sin embargo, después de la década de los 80, la competencia intercultural hace su aparición como concepto en Europa, lo cual impulsa la actividad de investigación científica en torno a la educación de tipo intercultural, propiciándose con ello una vinculación renovada con disciplinas como la antropología, la pedagogía o la psicología, alimentándose así de nociones entre las que destacan la presencia de propuestas de índole cualitativo para la evaluación y la investigación.

Naturalmente, el docente es un actor de gran importancia para el desarrollo de la competencia intercultural en sus estudiantes, proponiéndoles tareas y actividades significativas, realistas y comunicativas, las cuales son evaluadas, de manera más eficiente, mediante instrumentos de corte

cualitativo que se ocupan de valorar tanto aspectos cognitivos como actitudinales; luego entonces, resulta evidente que la docencia de lenguas extranjeras consta de actividades que difícilmente pueden ser evaluadas unívocamente por medio de herramientas basadas en escalas genéricas, numéricas, positivistas y psicométricas.

En concreto, en materia de docencia de lenguas extranjeras es necesario que el profesor demuestre sus competencias, destrezas y eficiencia didácticas para desempeñarse de manera diferenciada ya sea que atienda a estudiantes ubicados en un nivel principiante o si se encuentran cursando un programa avanzado. Por lo tanto, autores como Brown (2000) y Oxford et al. (1998) señalan que un profesor eficiente es multifacético y multifuncional, con una actitud que le permite acercarse a monitorear el trabajo de sus estudiantes, les proporciona asesoría mediante sugerencias y observaciones para mejorar su desempeño y escucha sus inquietudes y cuestionamientos, dejando que sean ellos quienes vayan dirigiendo y gestionando su aprendizaje.

Para realizar esas tareas, en la óptica del Instituto Cervantes (2012), el docente de lenguas segundas y extranjeras debe poseer, dentro de las competencias clave, aquellas contempladas en la figura 1.4 de este trabajo, y las cuales salieron a la luz a partir de la indagación realizada por esa institución acerca de las creencias y representaciones de los miembros de un centro educativo, y paralelamente, tomando en cuenta la producción científica en el ramo.

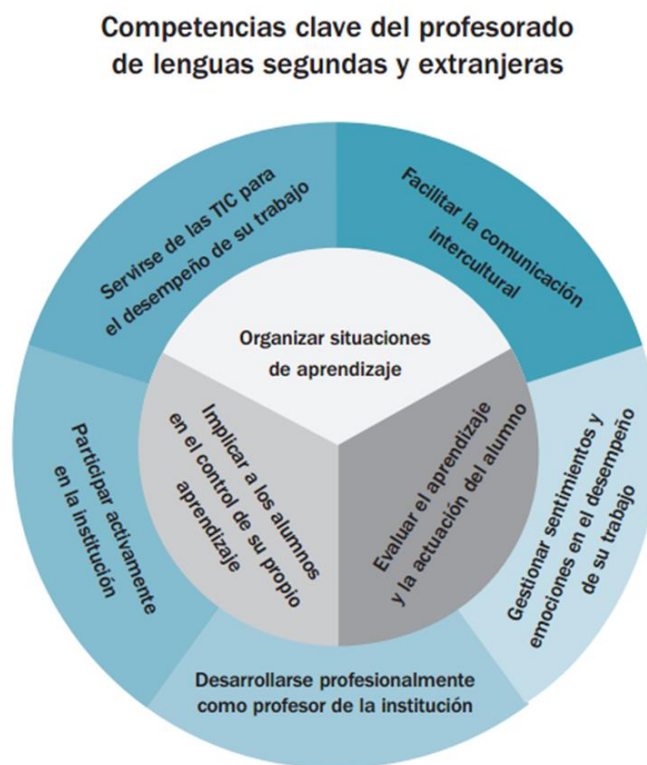


Figura 1.4 Competencias clave que el docente de lenguas segundas y extranjeras
Fuente: Instituto Cervantes (2012)

Cabe destacar que ese instituto considera que su propuesta no es exhaustiva ni limitante, pues ofrece una visión de la docencia a instituciones educativas y profesionales de la educación de otros campos disciplinarios; principalmente en lo que se refiere a la definición de perfiles profesiográficos, al desarrollo de herramientas e instrumentos de evaluación del desempeño, a la definición de directrices para la movilidad, selección, y promoción de los docentes, etc.; toda vez que aporta elementos de importancia en cuanto a la gran diversidad de competencias que un profesor de idiomas debe poseer.

Por su parte, Paez (2001) aporta una perspectiva adicional sobre las competencias del profesor de idiomas, las cuales pueden apreciarse en el anexo 1.2; y en las que sugiere que, para fomentar la competencia comunicativa en los estudiantes, el docente debe proponer actividades y tareas lingüísticas y metalingüísticas, siendo estas últimas aquellas por medio de las cuales se fomente la reflexión en torno al desarrollo de la competencia para aprender; sobre la lengua desde una perspectiva formal - competencia lingüística -; y de desarrollo de habilidades de la lengua - competencias discursivas, estratégica y socio-lingüística; por lo tanto, la docencia de lenguas implica al profesor erigirse como un sujeto con cualidades a aplicar en su desempeño profesional. (Ver anexo 1.3).

Bajo estas circunstancias, el docente, en su rol de *Portador de valores universales* dentro del aula, tiene la oportunidad de desarrollar e inculcar –no inocular- en los estudiantes los valores universales a través de las tareas lingüísticas, comunicativas y pragmáticas que les proponga sesión a sesión, lo que finalmente les permitirá formarse como sujetos competentes, aptos y capacitados para vivir en sociedad, tal como lo marcan las actuales tendencias mundiales en educación.

Indudablemente, la cualidad que Páez refiere del docente como *Usuario eficiente del “Teacher-talk”*, es una sobre las cuales la docencia de lenguas extranjeras posee rasgos altamente distintivos en comparación con la didáctica de las demás áreas del conocimiento. La autora que hemos citado precisa en señalar que el *Teacher-talk*, cuando es utilizado eficientemente, es un medio eficaz para entablar comunicación en L2 con sus estudiantes de una forma motivante pues les aleja de la frustración que les embarga cuando no comprenden lo que escuchan; luego entonces, un docente de lenguas extranjeras capacitado y asertivo debe mesurarlo, ya que en las clases de idiomas se trata que sean los alumnos los que más participen, más hablen, más se expresen y sean más activos.

Mientras en las lecciones de las asignaturas pertenecientes a otros campos disciplinarios, en los que comúnmente se sigue una dinámica de trabajo tradicionalista, en la que es frecuente encontrar que es el docente el que habla y el alumno el que escucha, recibe la información y hace anotaciones; en el caso del desarrollo de las sesiones de enseñanza-aprendizaje de L2 es un tanto diferente, pues la dinámica de trabajo implica el despliegue de diferentes estrategias y técnicas de trabajo, todas ellas orientadas hacia el desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural, primordialmente; y en las que el estudiante es quien hace, experimenta, participa, decide y aprende.

Para mayor referencia a este tenor, hemos de invocar las aportaciones de Ojeda y Alcalá (2004) a la teoría de la didáctica de la educación superior, a través de sus trabajos como el publicado e intitulado *La enseñanza en las aulas universitarias. Una mirada desde las cátedras: aspectos*

curriculares que inciden en las prácticas pedagógicas de los equipos docentes, y en el cual establecen una categorización de cátedras según predominio de componentes.

**Categorización de cátedras según predominio de componentes
(disciplina, campo profesional y estrategias de aprendizaje y estudio)**

<p>Categoría 1 Cátedras en las que la enseñanza aparece centrada en la disciplina.</p>	<p>En esta categoría se incluyen aquellas cátedras en las que los profesores señalan explícitamente a la disciplina como aspecto central de la enseñanza. Aquí, la disciplina se aborda sin referencia al campo profesional ni a los procesos de aprendizaje y estudio de los alumnos. El campo profesional se asumiría como campo de "aplicación" de la teoría (la disciplina).</p>
<p>Categoría 2 Cátedras en las que la enseñanza articula el objeto de estudio (la disciplina) con el campo profesional.</p>	<p>En esta categoría se incluyen aquellas cátedras en las que los profesores señalan explícitamente la articulación de la disciplina con el campo profesional, es decir, la articulación de la teoría con la práctica, de manera tal que el campo profesional se convierte en contenido de la enseñanza.</p>
<p>Categoría 3 Cátedras en las que la enseñanza articula el objeto de estudio (la disciplina) con el desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje y estudio.</p>	<p>En esta categoría se incluyen aquellas cátedras en las que los profesores señalan explícitamente su preocupación por el desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje y estudio en los alumnos. Aquí, la cátedra asume el perfil del alumno ingresante a la universidad y el carácter propedéutico de la asignatura según su ubicación en el plan de estudio de la carrera, por lo que los contenidos disciplinares se abordan a través de actividades orientadas a la adquisición de esas habilidades y estrategias.</p>

*Figura 1.5 Categorización de cátedras según predominio de componentes
(disciplina, campo profesional y estrategias de aprendizaje y estudio)*

Fuente: Ojeda, M. y Alcalá, M. (2004)

En su gran mayoría, los docentes a cargo de la impartición de cursos y programas pertenecientes a otros campos de conocimiento diferentes al de la didáctica de lenguas extranjeras, imparten sus clases en modalidad cátedra del tipo 1 o 2, en el que el monopolio de la palabra es mayoritariamente, si no es que exclusivamente ejercido y controlado por el docente; por lo tanto, el tiempo de uso de la palabra que hacen esos profesores es apabullante. Esa alta concentración del uso de la palabra por parte de los docentes es posible que esté relacionado con las competencias que se pretende desarrollar en los estudiantes, las cuales no necesariamente son las mismas para todas las disciplinas, y mucho menos para las sesiones de lenguas extranjeras en las que se trata que los alumnos desarrollen, como se ha referido, competencias lingüísticas, socio-lingüísticas, pragmáticas e interculturales, y cuya didáctica bien podría ser incorporada en la categoría 3 de clasificación propuesta por las autoras referidas.

Este es un argumento más a favor del impulso a procesos y sistemas de evaluación de la docencia diferenciados y respetuosos de las características y rasgos particulares e inherentes a cada campo de conocimiento o disciplina, y que en absoluto pueden ser valoradas a partir de instrumentos genéricos, positivistas y psicométricos que solo representan una comodidad para los administradores a cargo de la toma de decisiones; luego entonces, en cuanto a la ELE, el uso que haga de la palabra en la lengua que se enseña debe ser inversamente proporcional al nivel de los alumnos, dado que los de niveles más elementales necesitan estar expuestos a la lengua que estudian de una manera cualitativamente mayor que los de estadios avanzados, pues del *input* que el docente proporcione tanto en lo verbal como escrito, en unión con el que se obtiene de los materiales didácticos y de apoyo, se van construyendo en el estudiante los nuevos conocimientos.

Para proseguir, otra cualidad que se señala debe tener un docente de lenguas extranjeras es su competencia para ser un *investigador de su propia acción*, y a partir del cual, podemos comentar que, aun cuando los proyectos sean elaborados y desarrollados primordialmente fuera del tiempo que está dedicado a la docencia, cierto es que el aula es el laboratorio y contexto de investigación del docente, y es precisamente lo que sucede en el aula durante el tiempo de impartición de los temas y contenidos del programa de estudios lo que le motiva a cuestionarse y plantearse las preguntas sobre lo que se siente motivado a investigar.

1.4.4 Evaluación

Debido a su carácter controversial, frecuentemente reforzado por las prácticas tergiversadas para las que se utiliza en diversos contextos (educativo, empresarial, gubernamental, etc), la *evaluación* es un tema que demanda una definición apropiada y adecuada para cada uno de los ámbitos en que se pretende realizar un proceso de valoración, lo cual no implica que no existan coincidencias, repetición de conceptos o aparición de rasgos en común entre las diversas acepciones que de ella se construyan y adapten. En este trabajo, nos avocamos a conceptualizar la *evaluación* desde la óptica de la *educación*.

Lo que si debe quedar claro es el *ethos* epistemológico de la construcción conceptual, el cual, para efectos de este trabajo, consideraremos la definición que el *Grupo Evaluación y Medición* (2004) de la Universidad de Valencia en España establece acerca de la evaluación, y que a la letra dice que es: “[...] un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora.” (Jornet, 2009).

El contexto presentado ha llevado a los académicos e investigadores del área educativa a establecer nuevas rutas hacia una evaluación más eficiente de los procesos educativos, los cuales distaban mucho de semejarse a los procesos de producción manufacturera e industrial, ámbito en el cual tiene sus orígenes (Martínez, 1995).

Otro concepto de *evaluación* establece que es un proceso cuya meta es recolectar información, la cual ha de ser utilizada para plantear juicios de valor; y a partir de éstos, emprender acciones orientadas hacia el mejoramiento (Aguilar, 2010:2), lo cual ha cobrado relevancia en las últimas décadas no sólo para los organismos internacionales o los gobiernos, sino también para actores diversos del sector educativo adscritos a diferentes niveles de responsabilidad, así como a actores extra-escolares como las asociaciones civiles, sindicatos, padres de familia (2011:3), lo que evidencia la relevancia y pertinencia del tema; principalmente en cuanto a la valoración del desempeño docente, toda vez que tal proceso forma parte de otros procedimientos de mayor envergadura dentro de las instituciones como la evaluación de la enseñanza, y dentro de la cual confluyen con los ejercicios de valoración de otras actividades académica (Rodríguez Espinar et al, 2000). En este tenor, resulta relevante observar que, a partir de los tres tipos de evaluación que proponen Cabrera y Ayala (2010, 1) para el ámbito educativo: a) la evaluación del aprendizaje, b) la evaluación de los programas y c) la evaluación docente; es este último el tipo de valoración que nos ocupa como referente para el desarrollo del presente trabajo.

En cuanto a la finalidad de un proceso de evaluación en materia educativa, sus propósitos son variados, entre los que se pueden mencionar a partir de Valdés (2000): a) el mejoramiento de la institución y de la enseñanza en el aula, b) la responsabilidad y desarrollo profesional y c) el control administrativo; siendo en este último el que la concibe desde el punto de vista de la *eficiencia laboral*, por lo que es necesario supervisarla y controlarla. En este sentido, la evaluación del desempeño docente permitirá (Nieto Gil, 1996) la rendición de cuentas a la sociedad en cuanto al trabajo de los profesores y su vinculación con la gestión de recursos económicos (Contreras, 2008:23), siendo así necesario medirlo, calificarlo, verificarlo y controlarlo.

Dentro de los retos que enfrentan los sistemas, mecanismos e instrumentos para llevar a cabo la evaluación está la subjetividad inherente a toda actividad humana, y en la que, según Garduño (1999), los intereses y perspectivas del grupo en el poder sobrepasan las necesidades de la sociedad y de los académicos; por lo tanto, la evaluación de la docencia está supeditada a presiones y directrices surgidas fuera de los contextos educativos e institucionales, en un momento histórico determinado, y dejando de fuera la observancia a las características disciplinarias particulares de cada área del conocimiento.

En la actualidad, la contextualización de los procesos educativos es una tendencia que se ha visto mermada por las acciones que se han emprendido desde los organismos y los Estados en favor de la estandarización de los aprendizajes, de la enseñanza y de la evaluación, muestra de ello son las pruebas y exámenes que, basados en las cada vez más anacrónicas propuestas cuantitativas, genéricas y sumativas, pretenden verificar, calificar y medir el rendimiento escolar y el desempeño docente a partir de los resultados obtenidos, a los cuales califican de universalmente válidos, contraviniendo de manera tajante las ópticas basadas en el socio-constructivismo sobre el aprendizaje situado.

Luego entonces, como retoman Fonseca et al. (2007: 430) la propuesta del modelo de *evaluación iluminativa*, de naturaleza cualitativa, de Parlett y Hamilton, el sentido de la evaluación requiere, para identificar los alcances de un sistema educativo, tomar en cuenta el contexto - o *sistema a de instrucción* - de diseño, instrumentación y valoración de la evaluación de los docentes, quienes laboran dentro de un *medio de aprendizaje*.

Con respecto a la *Evaluación iluminativa*, para Pérez Gómez (1993: 30-31) implica comprender el funcionamiento de un sistema singular e irreplicable como lo es el espacio áulico y su realidad, así como de las interacciones y dinámicas que se dan entre sus elementos y factores que en el confluyen; lo que echa por tierra toda intención de estandarizar, generalizar y universalizar el desempeño y las experiencias de todos aquellos que en dicho espacio confluyen. Esto, a la luz de tal perspectiva, representa un reto para el evaluador, quien ante esta ausencia de verdad objetiva y totalizadora, debe, además de asumir una posición neutral e imparcial, avocarse a indagar y comparar las numerosas perspectivas y puntos de vista que existen, implicando con ello una perspectiva cercana al proceso educativo por parte del observador-investigador, toda vez que desde su postura, debe contar con capacidad para negociar con los demás participantes del proceso, contar con un elevado grado de madurez y responsabilidad profesional, así como ser justo y ético en su

conducta, cualidades éstas en favor de las cuales los gobiernos y las instituciones no han emprendido acciones evidentes.

En un proceso apegado al Modelo de *Evaluación Iluminativa*, para Fonseca et al., el investigador-evaluador no debe prestarse a participar en procesos de valoración e investigación que establezcan modos de actuar con los que el mismo no comulga o está dispuesto a someterse a ser evaluado; en el proceso, este actor debe observar una postura abierta al diálogo con otros puntos de vista sin que ello conduzca a manipular el proceso; el proceso debe ser respetuoso del valor y los derechos de los sujetos a quienes se van a evaluar, sobre todo cuando desean expresarse con respecto a asuntos que consideren les concierne; y sobre todo, hacer que los participantes perciban el proceso como enriquecedor; es decir, que les permita reflexionar para mejorar su desempeño.

En ambas nociones, se delinea claramente la relevancia del factor situacional o contextual en los procesos educativos, incluido el de la evaluación de los docentes; sobre todo si tomamos en cuenta las aportaciones de Garduño en cuanto a la definición de *docencia* que consideramos para efectos de este trabajo, y el posterior análisis comparativo con respecto al concepto de *enseñanza*, del cual abundaremos en párrafos posteriores.

Finalmente, dado que el modelo de evaluación que se propone en el presente trabajo está dirigido primordialmente al mejoramiento del desempeño de los docentes de idiomas, pertinente resulta puntualizar que será de cobertura *parcial*, toda vez que está orientado hacia un elemento específico del sistema educativo: la docencia; y por ser un modelo que puede ser aplicado en un contexto escolar específico por agentes adscritos al centro escolar, luego entonces es una evaluación de ejecución *interna*; asimismo, es de corte *cualitativo* en tanto que busca valorar procesos y alcances, para de este modo contar con información que sea conocida sobre el desempeño docente, incluyendo detalles acerca de los aspectos que requieren ser superados; también será de carácter *criterial* porque se realizará en función de niveles de competencia apropiados para un área de conocimiento específico; teniendo como principal agente evaluador al propio docente, por lo que será un modelo para la *autoevaluación* de la docencia que permitirá al profesor evaluar y reflexionar sobre su propio desempeño, y de este modo, como establece la Organización de los Estados Americanos (2011) conocer y responsabilizarse de sus fortalezas y áreas de oportunidad de mejoramiento; y con amplias posibilidades de ser utilizado para la instrumentación de una *co-evaluación* dada la riqueza que para el propio docente implica el contar con información de otros u otros miembros de su colegio o academia de profesores, en tanto que ellos podrán expresarle sus apreciaciones y puntos de vista.

1.4.5 Evaluación cualitativa

La *evaluación*, como ya se ha señalado, se ha constituido como uno de los temas de relevancia en la agenda de organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y en los contextos nacionales como el de México, como bien da cuenta de ello la creación en el año 2002 del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

El concepto de evaluación toma el “apellido” de *cualitativa* y no meramente cuantificable, porque según argumenta Santos (1993), es un acto en el que se analizan procesos de gran complejidad, los cuales al reducirlos a cuestiones numéricas, se desvirtúa su segmento más sustantivo. Por ello, para el presente trabajo se entiende que la evaluación en asuntos de educación es, como refiere Conzuelo (2011) un proceso que sirve para determinar el grado de alcance de los propósitos educativos planteados en un programa, y para lo cual es necesario recolectar información útil para posteriormente tomar decisiones. Lo anterior da cuenta de la indiscutible utilidad de la evaluación educativa para identificar el estadio de alcance en el cumplimiento eficiente de criterios contenidos en indicadores planteados con antelación, con el objeto de rendir cuentas y sustentar las decisiones a tomar, incluso acerca de la labor desempeñada por los profesores, dada la relevancia de su papel en materia de educación de calidad.

Es indudable que la evaluación educativa es un terreno sustantivo para la calidad de la educación, pues como establece Moreno-Olivos (2010), da muestras de las diferentes aristas que inciden de manera distinta en los diferentes actores – sujetos o centros educativos -, y debido a su relación estrecha con la obtención de beneficios materiales a manera de recursos económicos y prerrogativas simbólicas, entendidas éstas como prestigio y reconocimiento de la sociedad, hoy en día se han podido hallar evidencias de las desafortunadas prácticas y representaciones vigentes las cuales en nada favorecen el mejoramiento de la calidad de la educación.

A partir de lo anterior, el término *evaluación educativa* está vinculado con el concepto del mejoramiento en la calidad de la educación, y ha sido objeto de análisis desde perspectivas tales como el *paradigma humanista*, el *paradigma conductista* y el *paradigma crítico* (Rodríguez, 2010: 11,17,20), los cuales explican que la calidad de la educación surge de las tesis neoliberales que han extrapolado al terreno educativo un corpus epistemológico proveniente de la administración empresarial, cuya prioridad es la asignación de recursos en función de la productividad; luego entonces, la evaluación cualitativa, como argumentan Fonseca et al., ha surgido como resultado del uso abrumador de las tesis cuantitativas.

Para acotar en cuanto a precisión epistemológica, Isoré (2009); Mathers, Oliva y Laine (2008); OCDE (2009); Kleinhenz, Ingvarson y Chadbourne (2002); y Stake, Contreras y Arbesú (2011), establecen que mientras la *evaluación sumativa* tiene como punto central la calidad; la *evaluación formativa* se enfoca en los procesos, de los cuales busca conocer los aciertos y las debilidades de la labor docente con un claro propósito de promover el mejoramiento del desempeño docente de los profesores y de su desarrollo como profesionales de la educación.

En la memoria de la evaluación en educación, la *evaluación cuantitativa* fue por mucho tiempo el enfoque utilizado para medir el grado de consecución de los objetivos planteados mediante el análisis de los productos obtenidos, traducidos como *rendimiento escolar* (Gardner, 1977; Nevo, 1983; Stufflebeam y Shinkfield, 1989), a tal grado que su difusión y uso fue prácticamente global, tomando como referencias los índices de reprobación, de deserción, de rezago, de eficiencia terminal, de obtención de grado, etc. (Ruíz, 2009:30), desvirtuándose a tal grado que medición y evaluación eran términos análogos. Por muchas décadas, con la evaluación aplicada a la educación se buscó medir, calificar, enjuiciar, verificar, controlar y hasta premiar, pero nunca se pugnó por

impulsar el mejoramiento de los procesos y funciones educativas, entre ella, el desempeño de los docentes.

Fue tal el uso unívoco, indiscriminado, irreflexivo e ilimitado de procesos de evaluación basados exclusivamente en herramientas e instrumentos psicométricos y cuantitativos, orientados hacia productos y resultados, que a la larga derivó en un uso indiscriminado, abrumador y desgastante de herramientas cuantificadoras de los resultados de los procesos educativos, lo cual terminó por evidenciar el abandono que se había hecho del mejoramiento de la educación, pues no se prestó atención a las etapas de los procesos, los actores y los factores cuyo tránsito y desempeño incidían en la consecución de los propósitos (Kemmis, 1982).

Ante tal circunstancia, como asegura Fonseca, se empezó a registrar una creciente demanda de un nuevo paradigma que permitiera recolectar información de procesos y de resultados obtenidos que se centraran en aspectos meritocráticos y no sólo burocráticos, lo cual paulatinamente dio paso a las propuestas cualitativas o formativas para realizar las evaluaciones de la docencia.

En este sentido, se hace necesario establecer que la *evaluación cualitativa* o *formativa* se entiende como un proceso en que se valoran de manera continua y permanente los logros y se observan de manera sistemática las problemáticas de los actores con el objeto de estructurar los apoyos necesarios, lo que hace propicio determinar las ayudas y los medios requeridos para superar los escollos encontrados en los procesos educativos, así como los ajustes a los que haya lugar en ellos (Gutiérrez Loza, 2002). Lo anterior hace pertinente su traslado del terreno de los aprendizajes al del ejercicio docente, pues la docencia es también una actividad en la que es posible aprender y mejorar constantemente, incentivando la reflexión, la autoevaluación y la autogestión de los profesores; es decir, la *evaluación cualitativa* o *formativa* representa una fuente de aprendizaje para los profesionales de la educación; quienes deben involucrarse en tal proceso.

Bajo la óptica de la *evaluación comprensiva*, el involucramiento de los sujetos de un proceso de evaluación tomando parte activa en él, radica en que ello les permite conocer, comprender y atender lo que se está evaluando y la información que se obtiene, lo anterior hace posible que, en este caso particular, el docente se consolide como un agente autocrítico, auto-reflexivo, auto-gestivo y auto-regulado capaz de tomar decisiones para superar las dificultades en su labor educativa, dejando así de lado la postura pasiva con respecto a la evaluación de su ejercicio docente que ha conservado, y pasando a tomar el rol estelar en el referido proceso cuyo primer beneficiado será él mismo.

Para mayor referencia, se recurrió a Fonseca en cuanto a su aportación para identificar los rasgos distintivos de la evaluación cualitativa en un concentrado de sus características más representativas y el cual puede consultarse en el anexo 1.4.

En virtud de lo anterior, se invocan las tesis de especialistas como Scriven, Stake, Cronbach y Guba, quienes señalan las limitantes, carencias e inconsistencias de los *tests* estandarizados, y que sirven de sustento para argumentar la conveniencia de incorporar medios cualitativos para evaluar la docencia. La evaluación realizada mediante instrumentos estandarizados se enfocan en el conjunto de conductas, actitudes, estrategias, métodos, y técnicas de enseñanza de los docentes; por

lo que hoy por hoy, no son pertinentes para evidenciar y evaluar el desempeño de los docentes, hecho que ha impulsado el uso de instrumentos cualitativos, como el portafolios de evidencias.

El auge que se está presentando en cuanto al surgimiento de propuestas de herramientas e instrumentos para la evaluación cualitativa, así como de estudios e investigaciones en los que se demuestra la pertinencia, la relevancia y la importancia de apreciar y valorar el desempeño docente desde la óptica referida, se debe a, como refiere Ruíz(2009:36) la creciente desconfianza por parte de los actores en los medios cuantitativos en los que imperan limitantes epistemológicos, éticos y metodológicos.

En consecuencia, en los años 70 surge, a partir de los trabajos de académicos nortamericanos y británicos, un nuevo paradigma conocido como *Evaluación cualitativa naturalista* (Pérez Gómez, 1985), cuya tesis central versa en torno a la valoración de experiencias y conductas grupales e individuales, los cuales hacen necesario el uso de una diversidad de propuestas para arrojar luz sobre los procesos completos, dentro de los cuales se encuentran interacciones, significados e impactos. (Paulston, 1980).

Lo referido en el párrafo anterior, da sustento a la recuperación de diversas propuestas teóricas, epistemológicas y conceptuales de corte constructivista y socio-constructivista y de tendencia cualitativa para la realización del trabajo que se presenta, pues en todas ellas existen elementos comunes con características similares y directrices paralelas que abonan y enriquecen la propuesta que se pone de manifiesto en este trabajo.

1.4.6 Evaluación del Desempeño Docente

La evaluación del desempeño docente, amén de ser concebida como el elemento total de la calidad educativa en los discursos de índole político, se ha visto sometida a instrumentos aplicados de manera genérica sin contemplar dentro de sus indicadores y criterios las particularidades que subyacen a cada asignatura, lo cual resulta limitante toda vez que no se considera que en cada materia o disciplina, el docente desarrolla conocimientos, habilidades y actitudes diferentes y en proporción variada, según lo establecen los planes y programas de estudio vigentes.

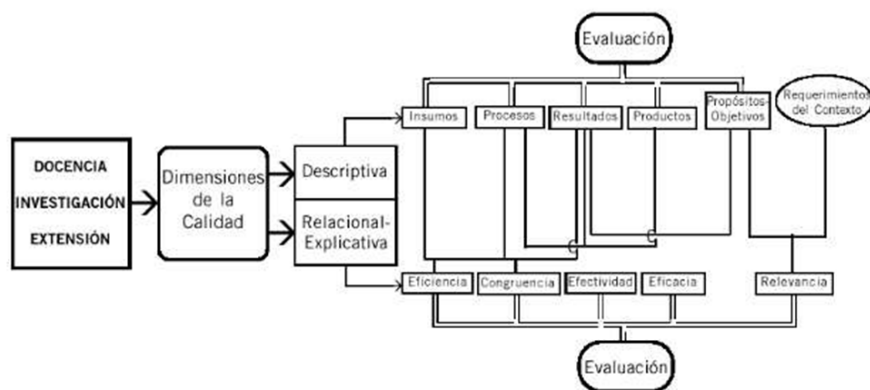


Figura 1.6 Modelo de evaluación de la calidad de la educación. Tomado de Garduño (1999)

A diferencia de tiempos pasados, en el presente, los procesos en educación se fundamentan, a decir de Tedesco (2014) en la información y el conocimiento, por lo que hoy no se procura más acumular o almacenar una gran cantidad de datos, cifras y hechos enciclopédicos; hoy se trata de hacer algo con lo que se sabe. Los docentes son, por su lugar de “privilegio” en el sistema educativo, quienes de manera más directa deben capacitarse para saber primero como optimizar y hacer un uso eficiente de sus saberes y aprendizajes que constante y periódicamente acrecientan, y a la vez, para estar en la disposición de acompañar a los estudiantes en sus procesos individuales, y a través de ello, también aprender y así construir sus conocimientos.

Esos aspectos deben ser considerados al momento de configurar un sistema de evaluación de las docencia, y que deberá hacerse tangible en los instrumentos que se diseñen, entendiendo que el objetivo principal es lograr el mejoramiento de la labor docente como resultado de todo un proceso constructivo e introspectivo de reflexión, análisis, y definición de debilidades y aciertos por parte del/de la profesor/a; y de retroalimentación y socialización cuando comparte su información con colegas, lo cual es posible hacerlo de manera más expedita y significativa sí se cuenta con instrumentos de corte cualitativo.

En el caso particular de la enseñanza de lenguas extranjeras, los profesores requieren, para que su ejercicio docente sea eficiente, efectivo, eficaz y asertivo, contar con conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes específicas. A decir de Richard-Amato (2003) y de Brown (2000), en el caso del docente de idiomas, éste actor debe poseer aspectos afectivos, de conocimiento disciplinario, y de investigación y experiencia; a partir de lo cual, es pertinente establecer que la evaluación del desempeño profesional de los docentes de lenguas extranjeras necesita ser llevada a cabo a través de un proceso en el que se diseñen instrumentos cuyos indicadores y criterios sean coherentes con las características y rasgos diferenciados del docente y de su labor; y cuya información obtenida sea analizada por evaluadores expertos tanto en la docencia y la didáctica de lenguas extranjeras como en evaluación docente, lo cual permitirá no solo la rendición de cuentas para la toma de decisiones de índole administrativo, sino primordialmente la identificación de las fortalezas y de los aspectos de la docencia en los cuales sea necesario mejorar para hacer más eficiente la docencia de idiomas.

Luego entonces, es posible considerar que la evaluación de la docencia de idiomas consiste en emitir un juicio de valor informado al contrastar indicadores y criterios de eficiencia establecidos a partir de estándares de calidad de la educación congruentes con propósitos específicos (Rueda, 2011, y Cadenas y León, 2007) y conocidos previamente con los logros alcanzados o las conductas o actitudes observadas en el ejercicio docente, y cuya información obtenida será de utilidad para la rendición de cuentas, y la toma de decisiones posteriores que se materializarán en acciones que incidan en el mejoramiento de la docencia. Esto en concordancia con la aportación de Aguilar (2010) quien la define como un proceso cuya meta es recolectar información útil para emitir juicios de valor que lleven a una toma de decisiones enfocadas a promover el mejoramiento en el desempeño.

Es así que, como mencionan Rueda (2011) y Contreras (2008), es el proceso en el que se busca la valoración de la labor de los docentes, su diseño y su instrumentación, el cual se erige como un procedimiento de desarrollo fundamental para el mejoramiento de la enseñanza y de la calidad de la formación; y más aún dado el hecho que la evaluación de la docencia, como establece Aguilar (2010) tenga cualidades sistemáticas de apreciación de la *praxis* de los docentes en diferentes contextos y niveles de instrucción cuyo propósito es retroalimentar para así mejorarla.

La evaluación de la docencia es, como se ha reiterado, un área controversial pues a decir de Rueda (2011), es toral el que sea un proceso creíble y aceptable para los actores que van a participar en él, por lo que es muy importante el que ellos conozcan claramente su propósito, la razón de su aplicación, los procedimientos emprendidos para su diseño y la capacitación y el prestigio académico de aquellos quienes serán responsables de su instrumentación. A este respecto, una de las cualidades de todo proceso de evaluación de la docencia radica en las cualidades referidas para que sustenten su ejecución y su utilidad en la promoción del mejoramiento del desempeño, lo cual debe estar respaldado por una oferta de actualización y formación de calidad que sean coherentes con las soluciones que han de subsanar las deficiencias detectadas por el proceso de valoración.

Aunado a ello, la evaluación de la docencia como proceso debe ser realizado de manera cuidadosa, ética, precisa y profesional por los actores involucrados – evaluadores, directivos, docentes, alumnos y administradores -; pues como afirman Luna (2000), y Arbesú y Rueda (2003), en muchas instituciones educativas, la evaluación de la docencia se realiza por medio de instrumentos que están enfocados en la recolección de testimonios y opiniones sobre el comportamiento de los docentes, y que guardan poca relación con el desempeño, el cual Chiavenato (2000) define como la representación de la recompensa y el esfuerzo llevado a cabo a partir de las habilidades y las cualidades de los actores en concordancia con la función que cumplen.

Es toral que tanto los gobiernos y las autoridades educativas como los directivos de las instituciones y hasta los propios docentes, los alumnos y los padres de familia sepan que las finalidades o propósitos de un proceso de evaluación docente deben ser explícitos y conocidos por los actores implicados, pues los fines de los procesos de evaluación del desempeño docente son variados; sin embargo, hay que destacar que la rendición de cuentas con propósitos administrativos no debe ser considerado como el único propósito de la evaluación, sino como uno subordinado a otro de mayor trascendencia para la calidad de los sistemas educativos, el cual es el mejoramiento en la eficiencia

del desempeño de los docentes, pues lamentablemente en la actualidad se sigue considerando la evaluación del desempeño del docente como un medio para verificar la calidad de la labor de los profesores.

La evaluación de la docencia, por sus particularidades multidimensionales y controversiales, debe ser llevada a cabo de manera cuidadosa y responsable. Si bien existen voces como las de Felder y Brent (2004:200) que argumentan la posición privilegiada de los estudiantes para valorar ciertos aspectos de la docencia, sobre todo los relacionados con las conductas evidentes de los profesores, cierto es que en el trabajo docente dentro del espacio áulico subyacen aspectos de tipo profesional y pedagógico que quedan fuera de la esfera de conocimientos de los alumnos; motivo por el cual son sólo los profesores los únicos actores que cuentan con los referentes adecuados para observarlo y juzgarlo. Por ello, los cuestionarios de opinión de los alumnos tienen una validez relativa para evaluar el desempeño de un docente pues carecen de los fundamentos pedagógicos, disciplinarios y didácticos para calificarlos (Crispín y Marvan, 2001).

Con base en lo anteriormente mencionado, es posible afirmar *a priori*, que los sistemas y mecanismos de evaluación de la docencia que se sustentan unívoca y/o fundamentalmente en la opinión expresada por los alumnos con respecto a sus docentes, carecen tanto de la validez pedagógica indispensable para incentivar el mejoramiento del desempeño de los mentores, cuanto para eventualmente ser las opiniones consideradas como elemento de peso para la toma de decisiones administrativas, legales o laborales.

Aun cuando el primer y principal actor de un proceso de evaluación que pugne por promover la reflexión para la mejora del ejercicio educativo profesional en el aula es el docente, es importante dejar en claro que, como argumentan Arbesú y Argumedo (2010), es importante que en él tomen parte todos los actores educativos, sean éstos estudiantes, administradores, autoridades educativas, e incluso, padres de familia, guardando las proporciones y dimensiones necesarias y adecuadas para tal efecto.

Una vez precisados los criterios y fines, el desempeño docente debe ser valorado, como se ha señalado, con base en una óptica pedagógica y cualitativa; entendiendo que la docencia, en tanto parte sustancial del proceso educativo, demanda una valoración asertiva por su particular complejidad; y no desde una posición administrativa, econométrica y cuantitativa, que se caracteriza por enfocarse en reunir evidencias finales a partir de la aplicación de una serie de mecanismos o instrumentos positivistas y psicométricos genéricos para “calificar”, “aprobar” o “reprobar” las conductas que el docente muestra en el aula y que se confunden con su desempeño en el aula, como se ha venido practicando.

Emprender acciones que impulsen la concepción en las que se confundan las conductas de un docente en el aula con su desempeño; y peor aún, pretender medir la eficiencia docente únicamente en función de las conductas que el/la profesor/a presenta, pervierte el espíritu de la evaluación, pues lo convierte en un formalismo enfocado en la observación y sanción, posible de ser realizado por cualquiera al simplemente seguir una lista de cotejo genérica de corte behaviorista conformada por las cualidades del “buen docente”. Esto evidencia la necesidad de definir contextualmente *qué* se

quiere evaluar, tomando como cimiento *para qué, dónde, a quién, por quién, cómo, y con qué* se va a llevar a efecto el proceso.

1.4.7 La evaluación de la docencia de lenguas extranjeras a partir del enfoque por competencias.

En lo que se refiere a la evaluación de la docencia de lenguas extranjeras, Aguerre (2010) establece que la encomienda de los docentes de idiomas es crear el ambiente propicio para que el educando establezca vínculos y relaciones entre los elementos de la lengua que usa, con el propósito de acompañarlo en la construcción de sus modelos metalingüísticos que le permitan aprender de manera puntual y sencilla los elementos del idioma meta; por lo tanto, el proceso de evaluación de la docencia de lenguas extranjeras debe contener, indispensablemente, dentro de los indicadores y de los criterios que la conformen, los diferentes instrumentos a utilizar, los rasgos particulares que el docente debe poseer y demostrar en cuanto a los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes, tanto lingüísticos como didácticos y pedagógicos que se requieren.

Un rasgo importante que no debe dejarse de lado, y que imprime validez y confiabilidad a un proceso de evaluación de la docencia es el referente al personal encargado de aplicar, recolectar y analizar los resultados de la evaluación. En ese sentido, es necesario que, para el área de la docencia lenguas extranjeras, así como los instrumentos deben estar planteados y conformados a partir de las competencias que el docente debe demostrar en su hacer y actuar, los evaluadores a cargo del proceso deben estar formados y capacitados para desempeñar la tarea que les corresponde ética y profesionalmente. Es así que, en cuanto al personal encargado de llevar a cabo el proceso evaluativo, desde su diseño hasta su evaluación (meta-evaluación), las instituciones deben ofrecer los medios conducentes para dar las facilidades que les permitan adquirir conocimientos especializados y cualidades puntuales, así como elaborar guías y tutoriales que les permitan llevar a cabo su labor evaluativa (Rueda, 2009).

Como ya se ha mencionado, la evaluación de la docencia no sólo trata de aplicar un cuestionario y recolectar las opiniones de los alumnos y de los jefes de departamento, para que posteriormente se calcule matemáticamente un número promedio de aceptación que sea interpretado como el indicador que señale que tan eficiente y de calidad es el desempeño de los profesores, y con base en ello tomar decisiones, calificarlos, premiarlos, sancionarlos o separarlos del cargo.

Si una institución pretende llevar a cabo un proceso de evaluación del desempeño de sus docentes, en la fase de planeación está en obligación de evaluar si cuenta con la infraestructura, los medios, el personal, el sistema, la capacidad y los recursos para llevarlo a cabo de manera asertiva, eficiente, honesta, ética, confiable, válida, y basada en criterios pedagógicos de mejoramiento y promoción de la calidad de los servicios que ofrece.

Indudablemente, ello implica una tarea compleja y en la que deben participar todos los actores del rubro educativo, principalmente los profesores de idiomas; y siendo todos ellos conocedores capaces de identificar las competencias que se deben considerar para evaluar el desempeño de un docente de un área de conocimiento específica como lo es la enseñanza de lenguas extranjeras.

En principio, es conveniente señalar que el Instituto Cervantes (2012) considera que las *competencias docentes* son la capacidad de los profesores para elegir, amalgamar y activar los recursos conducentes para enfrentar situaciones que presenten características similares; lo que se vincula coherentemente con lo establecido en el presente apartado y en el referente a competencias docentes y didácticas, en cuanto a que las competencias no son saberes o conocimientos enciclopédicos, sino las destrezas para tomar decisiones con el fin de ofrecer soluciones u orientar eficiente y asertivamente su desempeño. En este tenor, cada competencia denominada *clave* está conformada por cuatro cualidades específicas, de tal modo que su estructura es la que se muestra en la figura 1.6. No obstante los elementos de esta propuesta resultan altamente interesantes, aun se observa una yuxtaposición entre las actividades propias de la docencia y aquellas que pertenecen a otros rubros del quehacer académico como la planeación de clase, el seguimiento sobre estudiantes, las tareas de tutoría, etc. .De cualquier forma, para efectos de este trabajo, se han recuperado los elementos que a juicio del sustentante hacen referencia al desempeño docente.

Para mayor referencia, es pertinente retomar lo que Belinchón, Igoa y Rivière (1994) aclaran al respecto del concepto de *competencia lingüística*, entendiéndolo por tal que ésta la componen una amalgama de conocimientos como el fonológico, el morfológico, el sintáctico, el semántico y el léxico, y no fue sino hasta la década de los setenta que autores como Hymes (1972) delimitaron el concepto de la competencia lingüística para la enseñanza de idiomas, haciendo uso de una metodología cualitativa para los estudios que realizaron, sobre todo de corte etnográfico centrados en la cultura, la sociedad y el lenguaje.

Otro autor que coadyuvó al corte epistémico entre las *competencias lingüística y comunicativa* es Pérez Martín (1996), quien establece que la competencia comunicativa es la cualidad que permite al usuario hacer uso del lenguaje como herramienta para establecer comunicación con un entorno social específico, teniendo como habilidad clave la negociación de significado que se da entre los interlocutores, sea ésta de tipo verbal o escrito; lo que nos lleva a entender que mientras la *competencia lingüística* nos evidencia los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes acerca de las formas y reglas de la lengua; la *competencia comunicativa*, por su parte, nos remite a la identificación de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes con que cuenta para comunicarse, haciendo uso del idioma, de una manera funcional e interactiva.

Con el paso del tiempo, otros autores han abonado y enriquecido la discusión en torno a las competencias que se requieren para tener un manejo eficiente y de calidad de un idioma extranjero. Por una parte, Canale y Swain (1980) proponen un modelo compuesto por cuatro sub-competencias contenidas dentro de la competencia comunicativa - a) competencia gramatical o lingüística, b) competencia discursiva, c) competencia sociolingüística y d) la competencia estratégica - , y que es necesario abundar para delimitar las aristas sobre el particular; mientras por otro lado, Van Ek (1984) complementa el modelo de Canale y Swain añadiendo las competencias social y sociocultural, especificando que esta última es el manejo avanzado de los parámetros referenciales inherentes al hablante nativo de una lengua, y el cual se distingue del que posee el aprendiente del idioma meta.

Otra competencia sobre la cual ya se ha mencionado su importante rol para el desempeño eficiente del docente de idiomas es la *competencia intercultural*, pues dentro de las características particulares de la docencia de lenguas extranjeras esta que la situación pedagógica específica de la enseñanza de lenguas extranjeras, en virtud de la dialógica e interactividad que la caracterizan, es el contexto idóneo para propiciar el desarrollo de la competencia intercultural de mayor complejidad y con un alto valor educativo; motivo por el cual se hace necesario definir esa competencia, y la cual es entendida por García Castaño y Granados Martínez (1999) como el proceso de desarrollo de sistemas de acción, pensamiento y percepción esquematizados, a saber, en diversas culturas, y en el cual en el docente esta reconocer la pertenencia de todo individuo a diversas culturas, fomentar la pluralidad de contenidos y métodos o enfoques de enseñanza, promover la conciencia cultural y el análisis crítico, como complementa Trujillo (2001).

Las competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales juegan un papel de gran relevancia para un desempeño docente eficiente en las circunstancias actuales de la educación y la enseñanza de idiomas, pues de ellas depende que el docente esté capacitado para llevar a cabo su labor de una manera tal que le permita incidir en la construcción de los conocimientos, habilidades y actitudes de sus alumnos.

No obstante, no sólo el docente debe poseer dichas cualidades, sino también deben ser conocidas por los actores de la educación involucrados en los procesos de evaluación de la docencia, motivo por el cual es posible asegurar una vez más, que la calidad de la educación no depende únicamente de los mentores.

1.4.7.1 Competencias docentes

Como fundamento, es necesario establecer que, como afirman González, V. y González, R. (2008), y Rueda (2009), uno de los pilares referenciales del enfoque por competencias es la realidad que vive el mundo actual, caracterizada por la diversidad y la interconectividad que dinamizan la producción y el intercambio de información, ello debido al desarrollo exponencial de las tecnologías de la información y de la comunicación el cual paradójicamente plantean sendos desafíos a las sociedades que aspiran alcanzar un crecimiento económico equitativo; y que trae consigo exigencias en cuanto al desempeño de los profesionales en aspectos tales como las cualidades específicas requeridos para su labor así como en lo que se refiere a sus competencias transversales o genéricas, entre las que destacan las de investigación, las de gestión autónoma y permanente de sus conocimientos, las de trabajo colaborativo, las de aprendizaje para la vida, y las referentes a la comunicación en una segunda lengua.

En el momento actual, establecer cuáles son las competencias que un docente debe poseer para desempeñar sus funciones resulta toral, pues ello constituye el referente primario de lo que se debe evaluar no como producto y no en momentos aislados de un proceso que sigue etapas de desarrollo; en ese sentido, Barrón (2009:78) establece una visión amplia al respecto de las competencias generales que el docente debe ostentar en el entorno actual, en el que se le requiere manejar dispositivos y recursos informáticos a un nivel cognitivo, saber interactuar y comunicarse con otros

actores de la educación, así como cualidades operativas para aplicar sus saberes en situaciones cotidianas concretas, en las que se ponen a prueba su flexibilidad, empatía y versatilidad.

A partir de lo anterior, se evidencia que el docente debe, para un ejercicio eficiente, contar con conocimientos y capacidades que van más allá de aquellos correspondientes a lo disciplinario e incluso a lo pedagógico.

A propósito de este aspecto, Perrenoud (2007) y Barrón señalan que hablar de competencias implica la puesta en acción de una variedad de recursos cognitivos para así poder enfrentar situaciones específicas; por lo que en lo que respecta a los docentes, estos profesionales deben tener una sensibilidad desarrollada para saber lo que hacer en cada una de los contextos escolares en los que se desempeña; lo cual no se da en automático, sino que se va desarrollando con el tiempo, poniendo énfasis en que las competencias profesionales de los docentes, en tanto competencias de tipo intelectual, son mucho más que habilidades técnicas; pues su complejidad radica en una combinación de habilidades, principios, toma de conciencia del sentido e impactos de su *praxis*, lo que se orienta hacia los ejercicios de reflexión y análisis de las circunstancias que condicionan su labor más allá del espacio áulico; erigiéndose con ello un terreno en el que se hace cada vez más necesario desarrollar proyectos de investigación e intervención educativa que busquen proponer vías alternativas para valorar la labor de los profesores que promuevan la reflexión y la toma de conciencia con miras al mejoramiento del desempeño (Crispin y Marvan, 2001), y sobre todo que tomen en cuenta tanto las tendencias mundiales como las circunstancias particulares de las situaciones pedagógicas en las que se encuentra inmerso el docente.

Como ya habíamos referido en estadios anteriores del presente trabajo, una de las principales críticas a las que se enfrentan los procesos y mecanismos establecidos para evaluar la docencia en la actualidad es, además de su carácter genérico y positivista, la falta de congruencia y coherencia entre los postulados y fundamentos pedagógicos sobre los que están diseñados los instrumentos de evaluación; por una parte, los instrumentos presentan rasgos positivistas conformados por escalas de calificación numéricas, y por criterios y conceptos emanados del conductismo; mientras hoy en día, se enarbolan las tesis constructivistas en función de las cuales están diseñados los materiales de clase y los programas de formación, capacitación y actualización docente.

Lo anterior lleva puntualmente a afirmar que la evaluación de la docencia está obligada a incorporar los postulados del modelo de enseñanza por competencias en el que se incluyan acciones a tomar por docentes y estudiantes, lo cual hará de la evaluación por competencias un motor para el desarrollo y valoración del modelo propuesto (Rueda, 2009); pues lo hecho hasta el momento demuestra que pretender evaluar el desempeño de los docentes a partir de instrumentos nacidos bajo la óptica conductista, cuando lo que se les ha insistido y promovido es la aplicación del enfoque por competencias en su *praxis*, y cuando el personal académico-administrativo a cargo del proceso de evaluación aun lleva a cabo prácticas anacrónicas, resta confiabilidad, validez, utilidad y practicidad a tal proceso.

Para delimitar linderos conceptuales, nos referimos a las *competencias genéricas* bajo las ópticas de autores como Bennett, Dunne y Carré (1999); Tribe (1996); y Yániz y Villardón (2006), quienes

señalan que éstas son las cualidades consideradas como útiles para implementar en distintos contextos, sean académicos, profesionales, sociales o del trabajo, para toda la vida, y que se diferencian de las denominadas competencias específicas o profesionales.

Por un lado, las competencias específicas o profesionales se entienden, desde una óptica simplista, como aquellas de tipo cognitivo que inciden en el éxito profesional alcanzado en contextos laborales determinados, y orientadas hacia una óptica personal y dinámica en las que se privilegia la participación del profesional en su labor, en las que se evidencia la movilización e integración de sus capacidades motivacionales y cognitivas para regular su actuación profesional eficiente en entornos laborales diversos (González, V y González, R, 2008);

En este mismo sentido, otros autores como Rodríguez, Hernández y Díaz (2007) aportan elementos a la definición de las *competencias profesionales*, argumentando que estas pueden entenderse como la conjunción de conocimientos, destrezas y actitudes que hacen propicio un desempeño profesional de calidad; a lo que González, V y González, R, (2008) añaden que en lo que se refiere al terreno académico, son el resultado de un proceso de aprendizaje que está en obligación de garantizar la integración de las actitudes, los conocimientos, las habilidades y las responsabilidades exigidas por los perfiles profesionales, en los estudiantes.

Como puede constatarse, las *competencias profesionales*, si bien se circunscriben a un área de conocimiento determinada, no dejan por ello de ser necesarias para que el individuo – estudiante o docente – pueda desempeñarse con calidad en su ejercicio profesional. No obstante, estas encierran una complejidad que deberá estar presente en la mente de quienes estén a cargo del diseño de instrumentos de evaluación de la docencia al momento de planificar una herramienta, sistema o mecanismo para tal tarea.

En este aspecto, González y González señalan que la complejidad de este tipo de competencias radica, además de lo que implica la integración de componentes cognitivos y motivacionales para el desempeño laboral, lo referente a los tipos de competencias, a saber genéricas y específicas; de lo cual se desprende la reflexión en torno a sobre cuáles competencias deberá enfocarse un modelo o instrumento que se proponga para evaluar la docencia, incluidos los portafolios.

Sin duda, en el contexto actual en el que impera el enfoque por competencias para el aprendizaje, y por razones lógicas, para la enseñanza, y por ende, para la docencia, es necesario correlacionar las competencias docentes y la calidad de la educación, ligados estrechamente al concepto de eficiencia, teniendo como eje articulador la evaluación del desempeño de los docentes, quienes son considerados los sus actores y sujetos principales.

Por su parte, Vernengo y Ramallo (2009) sugieren, en su trabajo intitulado *La evaluación del desempeño docente en el ámbito universitario mediante la opinión de los alumnos. Sus metas y usos institucionales* que evaluar el desempeño de los docentes es hablar de la evaluación de sus competencias profesionales; y las cuales están clasificadas en dos grandes grupos: las competencias relacionadas con los *aspectos formales de la enseñanza* (AFE) y las competencias referidas al *acto didáctico* (AD).

1.4.7.2 Competencias docentes y competencias didácticas

Antes de proceder a la distinción entre ambas categorías, es necesario diferenciar qué es evaluar las labores académicas y las labores docentes, de las cuales se desprendería la delimitación de lo docente y lo didáctico.

Para iniciar, Barrón (2004:778) resalta la diferencia entre los procesos de evaluación de los docentes y la de los académicos; estableciendo que para valorar la actividad académica se toman en consideración aquellas actividades de productividad profesional demandadas por las instituciones educativas y las cuales abarcan la docencia, la asesoría, la tutoría y la difusión de la cultura; la producción de materiales de apoyo didáctico; y la investigación; mientras que la evaluación de la docencia está delimitada por toda labor directamente referida al proceso de enseñanza-aprendizaje, concretamente a lo que implícita o explícitamente el profesor hace antes, durante y después del denominado episodio didáctico, y a la reflexión que sobre su ejercicio docente lleva a cabo.

En ambos casos, las competencias didácticas y docentes no se desarrollan de manera automática, unívoca, y mucho menos finita o lineal. De hecho, Perrenoud (2007) y Barrón (2009) coinciden en señalar que el desarrollo de dichas cualidades transita por estadios de operaciones mentales complejas, y van siendo generadas por la interacción que el docente realiza durante su proceso de formación y en su desempeño en diferentes contextos educativos.

En el caso de los docentes, la actividad propia que desarrollan les requiere competencias docentes en lo general y didácticas en lo concreto, pues estas últimas guardan una relación cercana con el área del conocimiento campo disciplinario dentro del que se desempeñan.

En lo que a *las competencias docentes* se refiere, encontramos las aportaciones de Aubrun y Orifiamma (1990) quienes las esquematizan en cuatro grandes grupos: a) competencias de comportamiento profesional y social, b) competencias actitudinales, c) competencias creativas, y d) competencias de actitudes existenciales y éticas; y sobre las cuales no abundaremos por ser las *competencias didácticas* las más cercanamente relacionadas con la labor del docente en el episodio didáctico; y al respecto de las cuales Zabalza (2003) abona a definir las de manera genérica, dándo así luz para la delimitación de aquellas relacionadas con la enseñanza de idiomas, área en la que se centra el presente trabajo.

El autor referido señala que un docente, para realizar su labor, requiere contar con las siguientes capacidades: a) competencia planificadora, b) competencia didáctica del tratamiento de los contenidos, c) competencia comunicativa, d) Competencia metodológica, e) competencia comunicativa y relacional, y f) competencia tutorial; empero, de las competencias mencionadas no todas son aplicables al desempeño del docente dentro del aula frente a un grupo de estudiantes, pues algunas de ellas tienen su espacio de ejercicio dentro de las labores de enseñanza, que no de docencia.

De la aportación de Zabalza, es posible recuperar para el presente trabajo la *competencia planificadora*, pues está relacionada con la cualidad del docente de diseñar, organizar y seleccionar

las actividades o tareas a realizar por sus estudiantes, los materiales de apoyo didáctico que utilizará, las estrategias que empleará para realizar su intervención pedagógica, y los medios de los que echará mano para evaluar el desempeño de sus estudiantes, y a la vez, la eficiencia de su práctica docente; ello sin dejar de lado la flexibilidad de su plan de sesión para hacer los ajustes necesarios que le demande la dinámica de la sesión, así como su destreza para juzgar en que momento es necesario hacer adecuaciones a su planeación; acciones las cuales son permeadas por la formación de los docentes, sus conocimientos disciplinarios, su método pedagógico y la experiencia adquirida.

Para Perrenoud, en esta competencia subyacen desafíos que no deben dejarse de lado, pues sugiere que la planificación no es un producto acabado, definitivo y de cobertura general, sino que implica los conocimientos y habilidades necesarias para saber qué estrategias utilizar y cómo hacerlo de una manera eficiente dentro de un contexto escolar y áulico particular.

En lo que respecta a la *competencia didáctica del tratamiento de los contenidos*, Zabalza identifica tres elementos fundamentales: seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos disciplinarios. En este sentido, el docente debe poseer la capacidad de escoger los contenidos en función de criterios tales como la vigencia, la suficiencia o margen de cobertura y la relevancia; lo cual para el caso del docente de idiomas sería el plantearse la interrogante ¿las actividades o tareas que planeo guardan una relación apropiada con las propuestas pedagógicas actuales, con el contenido de los programa de estudios y con las cualidades que mis estudiantes necesitan desarrollar en lo lingüístico, sociolingüístico, pragmático e intercultural?; en cuanto a la suficiencia y cobertura, los profesores de lenguas extranjeras podrían reflexionar en torno a si en su labor docente aborda los diversos aspectos - conocimientos, habilidades y actitudes – que la disciplina le permite para preparar a sus estudiantes no sólo en cuanto a lengua y cultura, sino también en cuanto a su formación como sujetos auto-regulados, reflexivos, críticos y dispuestos para aprender durante toda la vida, asertivos y eficientes; y finalmente, preguntarse sobre la pertinencia y relevancia de su intervención pedagógica en lo que a la capacitación de sus estudiantes como individuos inmersos en una sociedad del conocimiento que cada vez más les exige respuestas y soluciones. Aun cuando en repetidas ocasiones se ha señalado que los contenidos, en tanto componentes de los módulos o unidades temáticas componentes de un programa de estudio, no son definidos por los docentes, dado que los temas a abordar a lo largo del curso son parte de un plan de estudios institucional que responde a las directrices de política educativa del Estado; es relevante dejar en claro que la profundidad o amplitud en el tratamiento de los contenidos si puede ser decidido y definido por el docente, sobre todo en instituciones en los que existe una *libertad de cátedra* como prerrogativa.

En cuanto a esta *libertad de cátedra*, Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992) la importancia que reviste ese rasgo distintivo y atribución que poseen los docentes para enseñar y evaluar los contenidos que en su docencia aborda de diversas maneras. Se trata de las diferentes formas en que un docente estructura, organiza y presenta los contenidos atendiendo así a los estilos de aprendizaje de sus estudiantes y en función de las condiciones que le ofrezca el contexto educativo, y que le permite echar mano de toda clase de recursos y estrategias didácticas para exponerlos, ubicarlos dentro de la realidad; e incluso, someterlos a análisis y cuestionarlos; todo ello con el propósito de cumplir los objetivos planteados. En este tenor, resulta indiscutible que en la docencia, a la luz de la libertad de

cátedra, va permeada por factores como la formación académica, el estilo de docencia, las competencias didácticas y docentes del profesor; así como por el contexto escolar y áulico en el que se realiza el acto pedagógico, la filosofía institucional, los propósitos de los programas de estudio, las características particulares de los estudiantes, e incluso, el entorno familiar y sociocultural de éstos últimos y sus padres o tutores.

Por lo que se refiere al indicador de *congruencia*, en éste el mentor tiene la posibilidad de adaptar y solventar en su planeación e intervención pedagógica las limitaciones que el programa de su asignatura presente con el propósito de ofrecer a sus estudiantes, a la luz de sus cualidades docentes, aquellos saberes - hechos y conceptos, procedimientos y actitudes - que a su juicio sean más adecuados para ellos.

En concreto, la competencia que nos ocupa implica, para Merieu (2002), la capacidad del profesor para conformar un camino didáctico, a partir de sus aptitudes, conocimientos, habilidades y actitudes específicas como docente.

La tercera competencia didáctica que enuncia Zabalza es la *competencia comunicativa*, la cual tiene su raíz en la noción que Barrón (2009) comparte al afirmar que ésta implica entender los procesos educativos como actos de comunicación caracterizados por una dialógica encaminada al consenso y comprensión mutuas entre los docentes y los educandos; luego entonces, la *competencia comunicativa* – no necesariamente hablada – es la capacidad de compartir e intercambiar los saberes de la disciplina con el propósito de despertar el interés de los actores en los contenidos, en la importancia que revisten para la formación de las nuevas generaciones, así como en los alcances de éstos; a ello se añade que es pertinente establecer que los procesos de enseñanza y de aprendizaje no son un cúmulo de flujos de información que son transmitidos de manera unidireccional y unívoca del/de la profesor/a al /a la alumno/a, pues ello resultaría altamente determinista al reforzar la definición de un rol pasivo y de receptor para el/la estudiante, cuestión que hoy en día es totalmente anacrónica. En esencia, comunicar y transmitir no son lo mismo, pues mientras comunicar implica reflexión y acción, transmitir se remite a reproducción y repetición.

De acuerdo a Barrón, al docente competente y eficiente se le presenta la oportunidad de desarrollar sus habilidades tecnológicas, lo que trae consigo una reconfiguración de su rol tradicional como fuente única de conocimiento para erigirse como un acompañante y gestor del conocimiento que ha de hacer uso de las TIC para transformarlas en Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), lo cual le requiere habilidades apropiadas para brindar asistencia a sus estudiantes para seleccionar y organizar la información que tiene a la mano, para desarrollar en ellos cualidades adecuadas para usar e intercambiar información y experiencias con sus pares; es así que la competencia informática o tecnológica tiene un lugar privilegiado dentro de la competencia comunicativa que el docente debe poseer.

Sin ánimo de profundizar por no ser el tema del presente trabajo, si es necesario dejar en claro que la competencia informática o tecnológica no radica en un manejo eficiente de equipos de cómputo, de programas informáticos o de la red mundial, sino toda una re-conceptualización de la educación por medios digitales, pues ello implica aplicar poseer conocimientos y habilidades para transformar

las TIC en TAC, lo que implica agregar a la disponibilidad de infraestructura institucional una orientación hacia el uso de las TIC con destino a usos formativos para aprender más y mejor, como señalan Enríquez (2012) y Sancho (2008).

En este rubro, cabe preguntarse: en el contexto actual, en el que todo docente debe contar con una competencia comunicativa en la cual la presencia y uso de las TIC es considerada un elemento sustancial, ¿qué sucede con los docentes cuya labor se desarrolla en contextos escolares, áulicos y/o sociales en donde se carece del acceso a las TIC y mucho menos a la posibilidad de convertirlas en TAC?, ¿acaso ellos entonces se presume presentan una deficiente competencia comunicativa?, y luego entonces ¿qué hacer cuando esta competencia está contemplada para ser evaluada en los docentes y está al menos estipulada en los indicadores de los instrumentos para evaluar el desempeño de los/las profesores/as?, y peor aun cuando se debe preguntar ¿Qué han hecho las autoridades educativas nacionales e institucionales para ofrecer a los docentes la posibilidad para capacitarse en materia de tecnologías para aplicarlas a su ejercicio docente, cuando los cursos disponibles son con una orientación meramente utilitaria y de poca efectividad por lo vertiginoso de los cambios en materia informática?; eso sin contar con una situación que se replica en la mayoría de los mentores de este país: los salarios bajos que perciben los/las profesores/as les obliga a desempeñarse en más de un centro educativo, cada uno con sus exigencias y requerimientos, lo que implica menos tiempo disponible para capacitarse y para el digno disfrute de una vida con calidad, que naturalmente les restringe la posibilidad de enrolarse en algún programa de posgrado, de especialización o de profesionalización que le haga viable un acercamiento hacia las tecnologías y que les posibilite reflexionar para aplicar éstas de un modo pedagógico a su *praxis*.

Una cuarta competencia es la *competencia metodológica*, la cual para Barrón abarca las acciones que el docente emprende para gestionar su *praxis*, incluyendo en ella la organización de su intervención dentro del espacio áulico para hacer propicio que los estudiantes aprendan significativamente y desarrollen sus cualidades de auto-gestión al plantearles situaciones reales. Esta definición se acerca mucho a aquella en la que el docente ha visto reconceptualizado su rol en el proceso educativo, ahora como facilitador, mediador, orientador o gestor del aprendizaje. Este último término es el que, en nuestra perspectiva, refleja de manera más precisa la labor que desempeña el docente dentro del aula.

Para González (1999) y Barrón, el docente es el actor quien, por sus antecedentes académicos, es capaz de convertirse en un orientador de los saberes para llevar a cabo el proceso de aprendizaje de sus alumnos desde una perspectiva científica, pues sus conocimientos y cualidades le permiten llevar a sus educandos a estadios superiores de desarrollo mediante su gestión didáctica, toda vez que está capacitado para propiciar y crear contextos de aprendizaje que resulten significativos para sus pupilos y potenciando cualitativamente su actuación; estableciendo con ello una clara diferencia con respecto al rol de facilitador; pues en tanto *facilitador*, su función radica en atender de manera individualizada las necesidades de sus estudiantes cuando ellos así lo manifiesten; mientras que como *orientador*, a él corresponde el diseño de tareas, actividades y situaciones de aprendizaje significativas que promueven el desarrollo de la reflexión, de la resiliencia, de las competencias lingüística, intercultural, sociolingüística y pragmática en el alumno, así como de los valores necesarios para que el educando interactúe socialmente y con respecto a la diversidad de opiniones.

Esta aproximación a la *competencia metodológica* del docente como orientador del aprendizaje proviene del enfoque Histórico-Cultural, el cual, tomando distancia con respecto a las corrientes del Psicoanálisis y de la Psicología humanista, pues propicia que el educando desarrolle de actitudes y conductas auto-reguladas hacia su proceso de aprendizaje y de formación personal.

Para Barrón es claro que el desempeño del docente en el aula, limitado por cuestiones espacio-temporales, no resulta suficiente para impulsar cambios no sólo en cuanto al progreso de los estudiantes, sino en cuanto a su transformación en un individuo auto-regulado que es capaz de conformar sus conocimientos, destrezas y actitudes, pues dependiendo del planteamiento de las tareas y actividades que el docente diseñe será la respuesta del estudiante. Del docente y de la aplicación de sus conocimientos y despliegue de habilidades para establecer estrategias y técnicas depende que el estudiante a su cargo inserte en su cotidianidad los contenidos que le comparte, lo que hace necesario diversificar las técnicas de trabajo dentro del aula.

La penúltima competencia didáctica es la *competencia comunicativa y relacional*, la cual se entiende como de naturaleza *transversal* porque esta permeada por las relaciones interpersonales que se establecen entre los participantes y entre los contenidos de las asignaturas del currículo, y que son un elemento esencial para el resto de las competencias.

Como puede apreciarse esta competencia, en conjunto con la metodológica, tiene su ejercicio en el espacio áulico e incide directamente en el desarrollo de las demás competencias, sobre todo en la metodológica; no obstante, aun cuando un mentor cuente con las destrezas necesarias o requeridas para gestionar su actividad y propicie que su aula se convierta en un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes tengan la posibilidad de adquirir información, transformarla en conocimientos y desarrollar sus habilidades de una manera autónoma, significativa y cercana a la realidad, asumiendo que comprenden que a lo largo de su vida lo continuarán haciendo para ser profesionales eficientes, éticos y comprometidos, todo este esfuerzo se vendría por tierra o sería estéril si el docente, en su interacción con sus estudiantes, no procura preservar un ambiente basado en el respeto a los derechos humanos de cada uno de los participantes de su clase, incluido él mismo.

Por otro lado, también es de llamar la atención que aun cuando el docente construya una atmósfera cómoda y amigable al interactuar con sus educandos, los objetivos de una docencia de calidad no se lograrían si el mentor careciera de las capacidades necesarias para gestionar un aprendizaje relevante y significativo, y para promover la transformación de sus estudiantes en individuos auto-regulados, dentro de su espacio áulico.

De este modo, es posible afirmar, a priori, que las *competencias metodológica y comunicativa y relacional* son centrales para una docencia de calidad, la cual se remite a la función del docente.

Finalmente, la *competencia tutorial*, aún se encuentra inmersa en el debate epistemológico debido a, según Sánchez Puentes (2000), reviste una compleja diversidad de significados enmarcada dentro de un extenso encuadre epistémico conformado por distintos perfiles de tutoría y sus correspondientes encomiendas y tareas. No obstante, para acotar el concepto de tutoría invocamos la aportación de Alcántara (1990), quien la define como una modalidad de atención en materia

educativa en la cual el docente brinda una asistencia estructurada a los estudiantes y realizada mediante el planteamiento de objetivos, programas por asignaturas y técnicas de intervención pedagógica adecuadas para la clasificación, el control y el monitoreo de grupos por medio de criterios e instrumentos. Ello refleja que la tutoría es una actividad que se lleva a cabo, al menos en la práctica, fuera de los esquemas convencionales de docencia, aseveración la cual encuentra sustento en la afirmación de Latapí (1990); luego entonces, esta no es una actividad que pueda ser considerada para evaluar el desempeño docente.

En la realidad, los docentes desempeñan una gran variedad de funciones que van más allá de su responsabilidad en el aula, entre las que se encuentran las referidas por Loredo (2000) y Rueda, Díaz Barriga y Díaz (2001) y para que su cumplimiento requieren de competencias de diversa naturaleza e índole, lo que ha contribuido a la lamentable confusión en materia de evaluación de su desempeño.

Preliminarmente, hemos pues identificado el concepto genérico de competencia en el cual se hace referencia al conjunto de conocimientos y cualidades que debe poseer un sujeto para desempeñar una actividad concreta. En el caso de los docentes de lenguas extranjeras, sus competencias les permiten llevar a cabo su labor en función tomando en consideración factores como el contexto áulico y escolar, las características socio-culturales de la población estudiantil a la que se atiende, la filosofía del centro educativo, los planes y programas de estudio de la institución, la asignatura, curso o contenidos a impartir, la formación disciplinaria, académica, pedagógica y profesional del docente, su estilo de enseñanza, su experiencia docente, y sus rasgos personales, socioculturales y psicológicos.

Indudablemente que los aspectos mencionados deberán ser considerados al momento de plantearse la posibilidad de llevar a cabo un proceso de evaluación de la docencia y en el diseño de los instrumentos, ninguno de los cuales deberá recurrir a criterios, indicadores o formatos genéricos, estandarizados, positivistas y universalistas, por muy práctico o accesible que pudiera resultar para los directivos y administradores de los centros escolares o instituciones, pues ello iría en menoscabo de una evaluación que se encuentre orientada hacia el mejoramiento de la docencia, y el consecuente impacto en la calidad educativa, por mucho que, como hemos insistido, la calidad de la educación y su mejora no depende de manera exclusiva del desempeño de los docentes, por mucho que así se quiera hacer ver en los discursos oficiales, gubernamentales y de organismos de la sociedad civil.

Para esta sección, se deja establecido que la evaluación del desempeño de los docentes de lenguas extranjeras basado en la identificación de competencias, se centra en aquellas denominadas competencias *metodológicas, didácticas, y comunicativas*; estando contempladas dentro de estas últimas las de corte *lingüístico, sociolingüístico y pragmático* correspondientes al manejo del idioma que el docente está enseñando; y de igual manera, en la cualidad cada vez más relevante para la docencia de idiomas que es conocida como la *competencia intercultural*.

Dentro de la *competencia intercultural*, es posible incluir a todas aquellas cualidades y destrezas profesionales y psicosociales que un individuo debe poseer para llevar a cabo tareas y actividades

diversas en contextos multiculturales, y para lo cual se les requiere el desarrollo de actitudes, habilidades y saberes indispensables para de este modo tomar parte de las interacciones que se les presenten en materia profesional, afectiva e interpersonal, de una forma asertiva y adecuada (Aneas, 2005).

Para el presente trabajo, se concibe al docente desde una perspectiva socio-constructivista en la cual, a decir de Martínez (2011), es un mediador del acto didáctico, un facilitador del aprendizaje, y un guía, orientador o consejero; y de igual manera, un co-protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje que necesitan poseer y demostrar un balance entre una sólida formación científica y una eficiente y asertiva capacitación didáctico-pedagógica; sobre todo porque en el contexto actual, un docente debe, además de contar con los saberes disciplinarios, saber enseñar; de este modo, al profesional de la educación en general, y al de idiomas en particular, se le confiere la misión de guía, gestor, mediador y promotor del aprendizaje autónomo de sus estudiantes y de la adquisición de competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales.

Lo anterior se complementa con las competencias que el docente debe poseer (Páez, 2001; Ladrón de Guevara, 2008; Mora, 2009; y Moreno (2012), y con los lineamientos establecidos en el *Perfil Europeo para la Formación de Profesores en Lengua: Un Marco de Referencia* (2004) preparado por Kelly, Grenfell, Allan, Kriza, y McEvoy; se pueden vislumbrar las siguientes cuatro dimensiones de las capacidades de un docente: a) estructura, b) conocimientos, c) estrategias y habilidades, y d) valores; y que se asemejan a las que Toledo y Favela (2008) retoman y engloban en las siguientes: a) conocimientos, b) habilidades, c) destrezas, y e) valores y actitudes.

Estos autores retoman también las aportaciones de Perrenoud (2007) y Vidales (2005), para enlistar las siguientes competencias como las que todo docente de lenguas extranjeras debe conocer, poseer, valorar y aplicar:

<ol style="list-style-type: none"> 1. Manejar la lengua extranjera en forma oral y escrita. 2. Conocer la cultura y civilización de la lengua extranjera. 3. Manejar el metalenguaje. 4. Reconocer las teorías, enfoques métodos, técnicas pedagógicas y técnicas de evaluación. 5. Conocer la filosofía del aprendizaje auto dirigido 6. Aplicar de la metodología de acuerdo al contexto. 7. Establecer relaciones con instituciones educativas internacionales. 8. Diseñar unidades de aprendizaje. 9. Diseñar programas y planes de clase. 10. Diseñar y aplicar estrategias de aprendizaje de acuerdo a la diversidad del grupo. 11. Manejar el grupo. 12. Identificar las necesidades del grupo. 13. Identificar problemas de integración. 14. Manejar situaciones imprevistas. 15. Promover la autonomía de los alumnos. 	<ol style="list-style-type: none"> 16. Coordinar la elaboración de proyectos del grupo. 17. Desarrollar la autoevaluación en los alumnos. 18. Involucrar a los alumnos en su propio aprendizaje 19. Conocer y utilizar las nuevas tecnologías de la informática y de la comunicación. 20. Cultivar los valores de su profesión 21. Respetar la diversidad. 22. Ser responsable y tomar decisiones con justicia. 23. Reconocer sus errores. 24. Diseñar y aplicar instrumentos de evaluación 25. Sustentar tesis y proyectos desarrollando la cultura de la investigación en acción. 26. Presentar y publicar trabajos de investigación. 27. Participar en actividades formativas continuas para su desarrollo profesional. 28. Participar en elaboración de proyectos con sus pares. 29. Participar en la formación de nuevos docentes. 30. Reflexionar y autoevaluar su práctica docente.
--	---

Figura 1.7

Elaboración del autor, a partir de Perrenoud (2007) y Vidales (2005)

Por su parte, Páez (2001), Ladrón de Guevara (2008), Mora (2009), y Moreno (2012) nos presentan una versión más sintetizada de las competencias del docente de lenguas extranjeras, y que se exponen en la siguiente imagen:

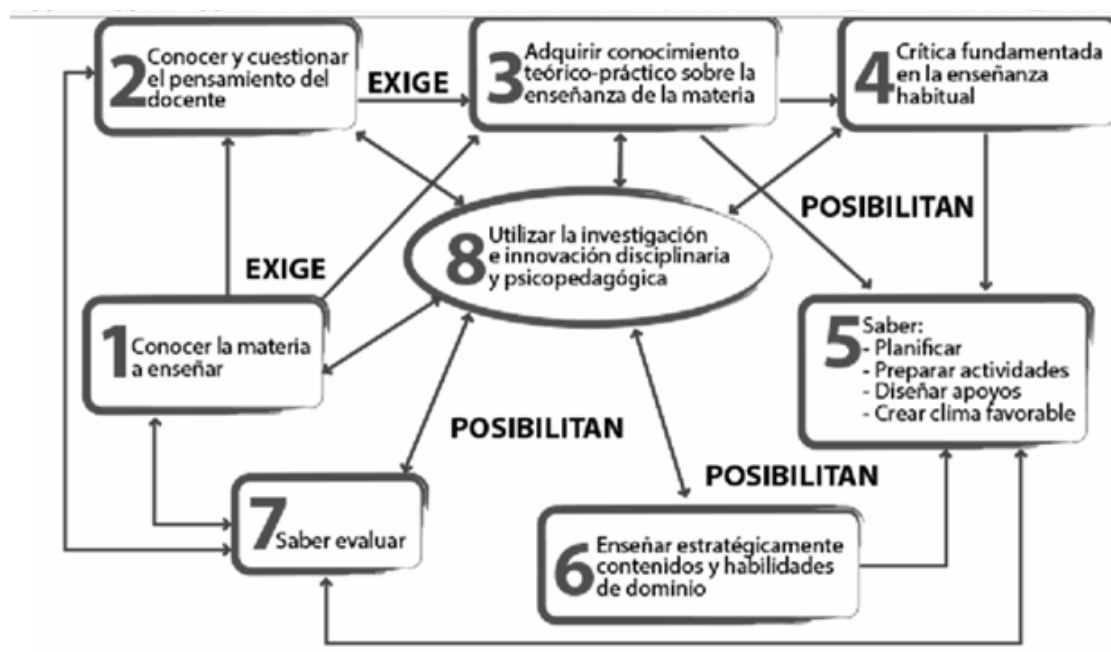


Figura 1.8: El “buen” profesor.

Tomado de: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (2013)

En este sentido, Martínez (2011), en su artículo intitulado *Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación*, brinda una opción más desglosada de las competencias del docente de idiomas, las cuales es posible encontrarlas de manera explícita en el instrumento que utilizó para recolectar información, partiendo de la noción que establece que el profesor de lenguas extranjeras debe poseer competencias en lo lingüístico-comunicativo y en lo pedagógico y lo metodológico; y que intituló como *Cuestionario sobre cualidades motivadoras del profesor de idiomas*. En ese instrumento, las competencias y características del docente están organizadas en dos bloques: A) Aspectos generales y B) Cualidades específicas; constituyendo el primero de ellos con cuestionamientos muy superficiales sobre las cualidades físicas, la preparación científica, las cualidades didácticas, y las cualidades personales.

En lo que se refiere a las *Cualidades específicas*, el instrumento presenta planteamientos al respecto de las competencias didácticas del docente, organizándolos de la siguiente manera:

- | | |
|---|--|
| <p>Aspectos científicos y didácticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber mucho • Tener buena pronunciación • Tener buena soltura y fluidez | <p>Rasgos de personalidad y carácter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensivo, tolerante, flexible, adaptable • Duro, exigente • Trabajador, constante |
|---|--|

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Preparar las clases • Informar sobre objetivos y contenidos de cada unidad • Tratar de interesar y motivar a los alumnos • Explicar con claridad • Seguir un ritmo adecuado a los diferentes niveles del alumnado y exigir a cada uno según sus posibilidades • Organizar juegos en clase • Ser justo y ecuánime en las calificaciones y en los castigos • Ser activo y favorecer la participación de los alumnos • Echar tareas y deberes para la casa • Controlar la clase y cuidar la disciplina en todo momento • Organizar actividades por parejas y por equipos • Crear un clima de clase relajado y distendido • Organizar abundantes actividades orales • Organizar abundantes actividades escritas • Conocer y llamar a cada uno por su nombre • Poner exámenes con frecuencia | <ul style="list-style-type: none"> • Autoritario • Democrático: recoge ideas y decide según la mayoría • Imparcial, justo, ecuánime • Disponible, servicial • Amable, atento • Activo, estimulante, inquieto, incitador • Original, creativo • Responsable, concienzudo, escrupuloso • Tranquilo, sereno, estable, reposado • Seguro, firme • Ordenado, cuidadoso, metódico, sistemático • Alegre, optimista, cordial, gracioso, simpático |
|--|--|

*Figura 1.9 Cualidades específicas del docente
Elaboración propia del autor a partir de Martínez (2011)*

Asimismo, es pertinente dejar en claro que en el contexto educativo actual, en el que impera el enfoque de enseñanza y aprendizaje por competencias, también debe constituirse un enfoque de evaluación por competencias metodológicas, didácticas, y comunicativas, eminentemente cuando se trata de valorar el desempeño de los mentores al momento de ejercer la docencia dentro del espacio áulico, por lo cual dicho proceso valorativo debe efectuarse por medio de herramientas e instrumentos de evaluación cualitativa que identifiquen y ponderen los elementos característicos de las competencias planificadora, didáctica del tratamiento de los contenidos, metodológica, y comunicativa y relacional, poniendo mayor énfasis y atención en estas últimas dos.

1.4.8 Representaciones mentales y sociales.

La psicología cognitiva como afirman Colom y Espinosa (1990:7) ha aportado elementos sustantivos para definir las maneras en que los individuos conocen a través de su experiencia y que se traducen en comportamientos, actitudes, conductas y estrategias.

Para efectos del presente trabajo, las representaciones mentales juegan un papel toral para conocer y comprender las actitudes de los docentes hacia la evaluación de la docencia, en tanto que las experiencias previas y los significados que ellos le han atribuido al particular, indudablemente incide en su postura al respecto.

Las representaciones mentales, como objeto de estudio y análisis, ha sido trabajada a partir de tres concepciones: la *concepción proposicional*, la *concepción de la imagen mental*, y en tiempos posteriores a partir de otra alternativa representacional: denominada la representación distribuida, denominada *óptica conexionista*. (Colom y Espinosa, 1990). En la literatura revisada para este trabajo, se ha encontrado que aún no se ha alcanzado un consenso en la comunidad científica acerca de la clasificación de las representaciones mentales; pues por una parte, aun cuando son considerados estados intrínsecos en la mente, no existen pruebas que demuestren que la realidad que se ve representada refleja una coherencia con la naturaleza, ni sí lo que se percibe existe en el exterior, o es el resultado de una conjunción de ambos entornos, como argumenta Greca (1999)

Una primera definición de representaciones mentales la aporta Greca (1999) al establecer que éstas se refieren a cualquier señal o conjunto de éstas en las que se refleja o se re-presenta la realidad o es producto de nuestra imaginación.

Para profundizar, sin ánimo de exhaustividad, Moreira (1999) establece que las *representaciones externas*, son igualmente signos o símbolos analógicos que se refieren a un objeto, sí y sólo sí mantienen semejanzas con el que existe en la realidad; pero son simbólicos cuando el reflejo entre el signo lingüístico y la representación es arbitraria; en tanto que las *representaciones* son consideradas *mentales* o *internas* cuando son dibujadas al interior del sujeto para interpretar o representar la realidad, es decir, son constructos mentales individuales hechos por el sujeto cuando no tiene medios para contemplar en directo el mundo exterior, y que en un primer momento pueden ser representaciones de índole proposicional – abstractas, discretas o individuales - o analógica.

El autor referido define como discretas o individuales, a las *representaciones proposicionales*, además de calificarlas como abstractas, por cuanto se organizan según reglas rígidas, que se producen en cualquier lengua y a través de cualquiera de los sentidos; en contraste, sostiene que las *representaciones analógicas* son a) no discretas/no individuales, b) concretas, c) organizadas por reglas débiles de combinación, y d) específicas en cuanto a los medios utilizados para identificar la información.

Luego entonces, al hacer referencia al término *representaciones mentales*, estamos dando cuenta de lo que cada individuo, a un nivel interno, conoce del mundo que le rodea a partir de lo que percibe de él a través de los sentidos, y que matiza con base en sus esquemas interiores; y las cuales, dadas

las obvias limitaciones por aprehenderlo todo, le sirven de intermediarios entre él y su entorno, pudiendo ser estas, según Matute et al. (2013): a) proposiciones, b) imágenes o c) modelos mentales; y estos mismos autores comentan que, desde una perspectiva basada en las tesis constructivistas, el conocimiento se construye por medio de la progresiva elaboración de representaciones internas que dan sentido a los modelos mentales, posibilitando que éstos puedan predecir y explicar análoga y estructuralmente, el entorno que simbolizan.

En el debate sobre la determinación de qué son las representaciones mentales, encontramos que en los trabajos realizados por algunos autores como Neisser (1967), Quillian (1968), Newell y Simon (1972); Pylyshin, (1983), Anderson y Bower (1973); Anderson, (1976 y 1983); Fodor (1980); y Fodor y Pylyshyn (1988), se considera que, desde una *perspectiva proposicional*, la mente es el punto de partida desde el cual se procesan los símbolos, en semejanza con lo que las computadoras realizan.

En este tenor, Matute et al. (2013) señalan, en lo que respecta a las proposiciones, que éstas son cadenas de símbolos semejantes a aquellas *representaciones proposicionales* de tipo lingüístico definidas por Eysenck y Keane (1991), en cuanto a su calidad de unidades explícitas de tipo discreto y abstracto que sirven para representar las ideas de la mente; y que Johnson (1983) complementa al decir que tales imágenes son expresiones del lenguaje de la mente con estructura sintáctica y semántica, lo que posibilita su manifestación verbal.

Por su parte, las tesis que se refieren a las *imagenes mentales*, enarboladas por autores como Shepard y Metzler (1971); Paivio (1971); Cooper y Shepard (1973); Cooper, (1976, 1980, y 1982); Cooper y Mumaw (1985); Kosslyn (1973, 1975, 1984a y b, 1985); Kosslyn y Schwartz (1978); Kosslyn, Cave, Provost, Gierke (1988); y Roth y Kosslyn (1988), argumentan que tales representaciones son un constructo indispensable para explicar la actividad cognitiva de los individuos al realizar tareas, lo que le confiere rasgos distintivos con respecto a las proposiciones.

Adicionalmente, Matute et al. (2013) y Johnson (1983) apuntan que las imágenes mentales son más que un medio para la codificación eficiente de información, toda vez que significan una óptica particular para poder representar los objetos o sucesos de la realidad, ya sea haciendo uso de la percepción o la imaginación del sujeto.

Para distinguir entre *imagen* y *proposición*, Colom y Espinosa (1990), y Matute explican que mientras la primera, de carácter continuo y denso, preserva un duplicado similar de los estímulos, la proposición al ser discreta y analítica, no guarda réplica alguna, compartiendo ambas el objetivo de ser una forma de la mente para codificar la información recibida, aun en casos de conceptos abstractos.

Por lo que respecta a los *modelos mentales*, Johnson-Laird (1983) y Matute refieren que éstos pueden estar compuestos por proposiciones en su calidad de representación mental no componente del modelo en sí mismo; luego entonces, los modelos mentales son una alternativa para explicar las representaciones pues se ciñen a una concepción análoga, individual e interna de lo que se está representando.

En concreto, es pertinente referirnos a la explicación que nos proporciona Johnson-Laird (1983, citado por Matute, 2013:311) quien puntualmente establece que las *representaciones mentales o internas* tienen tres dimensiones: a) representaciones proposicionales, b) modelos mentales, y c) imágenes mentales, siendo posible que los primeros sean verbalizados, los segundos concebidos como analogías estructurales de la realidad o de una abstracción, y los terceros versiones individuales de un modelo mental.

En la óptica de Colom y Espinosa (1990), la representación mental no puede resumirse a partir de la concepción informática, pues todo conocimiento, en tanto que no se localiza almacenado como tal, es el producto de la interacción y conectividad de unidades simples dentro de las cuales está distribuida la representación; y adicionalmente, establecen que cada individuo representa el conocimiento de manera diferenciada. Esta tesis se refuerza con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, pues se evidencia que cada sujeto percibe, interpreta y aprehende la realidad de diferente forma. Para estos autores, el debate suscitado se debe al alto nivel de abstracción teórica que ha dominado los planteamientos en torno a sí las representaciones mentales son proposiciones o imágenes mentales; ofreciendo, en cambio, una fórmula alternativa que puede adaptarse de una manera más expedita, dejando de lado el intento por comprender de manera universal y unívoca lo concerniente a las representaciones mentales internas, y re-direccionar los esfuerzos hacia un entendimiento contextualizado, lo cual no significa que sea una tarea fácil pero si necesaria para entender las conductas y las actitudes humanas, lo que permitirá ofrecer una variedad de soluciones y alternativas a los problemas y retos de las sociedades.

En lo metodológico, el presente trabajo se remitirá a la óptica de las representaciones mentales o internas como un *modelo mental*, dado que este se refiere a las interpretaciones e inferencias que cada sujeto realiza de un hecho, concepto, fenómeno u objeto de la realidad; así como a la verbalización contemplada en las *representaciones proposicionales*, dado que son cadenas de símbolos que corresponden al lenguaje natural, exteriorizados a través de palabras, constructos y oraciones, a ser expresados en los cuestionarios, y retomando la esencia contextual del planteamiento diferencial de Colom y Espinosa (1990).

Con base en lo anterior, es menester comentar que en materia de didáctica de lenguas el docente esta ante la oportunidad de hacer uso del contexto mental del alumno en el cual concurren la memoria, los conocimientos previos, la abstracción, entre otros procesos cognitivos, los cuales se ven complementados por el entorno próximo observable, aun cuando este tenga la función de ser una referencia. Estas son circunstancias sobre las cuales la reflexión y el planteamiento del modelo de evaluación cualitativa de la docencia de lenguas extranjeras debe estar cimentado.

Para el presente trabajo, resulta fundamental establecer epistemológicamente la distinción entre *representaciones mentales* y un término que frecuentemente aparece como paralelo: el de las *representaciones sociales*, toda vez que, como refiere Otero (1999), el sujeto ve regulada su conducta a partir de las representaciones mentales que elabora de manera subjetiva, y no necesariamente por el contexto externo; ello da la pauta para justificar porque las *representaciones mentales* resultan ser de gran importancia no sólo para la realización de este trabajo y el modelo que se propone, sino por el papel que esos modelos mentales juegan para explicar las actitudes que los

docentes muestran frente a la evaluación de su desempeño, y para también ser consideradas como elemento primario a conocer cuando se pretenda instaurar un sistema o instrumento para evaluar la *praxis* del docente.

Sin el ánimo de profundizar en el tema de las *representaciones sociales*, por no ser tema o concepto central del encuadre epistemológico del trabajo que se presenta, solo nos remitimos a presentar una aproximación conceptual al referido término, con el propósito de delimitar y establecer una distancia con respecto a lo que nos referimos, en adelante, a *representaciones mentales*, sin que se propicie confusión alguna con las representaciones sociales.

En la literatura revisada al respecto, no se encontró actividad o aportaciones significativas en cuanto a investigación hecha para establecer una delimitación clara, al menos en lo epistemológico, entre representaciones mentales y sociales, o eventualmente, identificar si se trata de dos aristas u ópticas sobre un mismo fenómeno, o incluso si se trata de fenómenos semejantes conformados por contenidos diferentes, en este apartado se hará el intento por delimitar, como ya se ha establecido, ambos conceptos, dada la relevancia que tal corte conceptual tiene para el presente trabajo, pues son términos que, tratados por separado, categóricamente guardan, por su naturaleza disciplinaria de origen, diferencias de gran importancia.

En principio, las *representaciones sociales*, según Moscovici (2003) y Cuevas (2015), son esa amalgama de saberes correspondiente al pensamiento de sentido común que hacen posible al sujeto en grupo comprender e interpretar el contexto real próximo, y la cual se ve constante, necesaria y frecuentemente reestructurada por las situaciones que plantea el contexto socio-histórico próximo a un grupo social; en otras palabras, las *representaciones sociales* son consideradas productos socioculturales y sistemas de interpretación de la realidad, pues en la sociedad es donde se originan sus contenidos y los significados, dando con ello una imagen de lo que es la sociedad misma, orientando las acciones ejecutadas por los actores a partir de la asignación de significado hecha a un objeto de representación determinado, en cuya determinación intervienen la experiencia, la historia, el contexto social y el conocimiento de sentido común; luego entonces, las *representaciones sociales* son constructos conformados colectivamente para interpretar un objeto o fenómeno determinado de una realidad socio-histórica en un momento y espacio determinados, y en cuya construcción y transformación discursiva intervienen la experiencia, la historia, el entorno social, los valores y los rasgos culturales de toda una sociedad, los cuales permean la lectura que cada miembro de un grupo social hace del fenómeno u objeto, y la consecuente actitud que toma el grupo y el sujeto hacia éste; mientras que las *representaciones mentales* son resultado de las operaciones mentales que cada individuo realiza para interpretar la realidad que se le presenta.

De hecho, es pertinente señalar que desde el punto de vista del paradigma interpretativo, la representación no guarda una correspondencia de duplicidad con la realidad y es una imagen que los sujetos utilizan para dar sentido y vincularse a la realidad y a su propio contenido representacional (Culioli, 1994), y con base en esto, las *representaciones sociales* van cambiando, paulatina o vertiginosamente, estructural o coyunturalmente, a partir de las mutaciones que cada sociedad experimenta, y que incluyen tanto conocimientos provenientes de la experiencia como aquellos que son adquiridos de manera formal.

Cabe destacar que aun cuando las *representaciones mentales* surgen de propuestas provenientes de la psicología cognoscitiva, el tratamiento que daremos a ellas en este trabajo será a partir de un sentido psicopedagógico basado en las concepciones constructivistas y socio-constructivistas en cuanto a la consideración del contexto que influye en el desempeño de los docentes, y del papel de la evaluación de la docencia como un medio para promover el mejoramiento del desempeño hacia la competitividad del quehacer docente, que intrínsecamente implica que la evaluación del desempeño docente sea un referente para incentivar el aprendizaje, la capacitación, la actualización y el desarrollo profesional de los mentores a lo largo de su vida profesional y académica; y simultáneamente, promover la conformación del docente como un profesional reflexivo, auto-crítico, auto-regulado y comprometido consigo mismo y con el sector de la sociedad a quien se debe.

1.4.9 El portafolios de evidencias

La evaluación de la docencia orientada esencialmente hacia el mejoramiento del desempeño de los/as profesores/as encuentra en el portafolios de evidencias del docente un instrumento que brinda la oportunidad de hacer de ese proceso de valoración una experiencia formativa en la que se promueva la reflexión, e idealmente, la autoevaluación sobre su labor profesional, que les permita identificar los logros, retos, problemas y oportunidades que van encontrando a su paso, para hacer las modificaciones, adaptaciones y reorientaciones pertinentes, y así encaminar su labor hacia una mayor eficiencia, lo cual indudablemente impactará en el tan demandado mejoramiento de la calidad educativa.

En principio, es menester distinguir los conceptos de técnica e instrumento de evaluación. Por una parte, una técnica está constituida por el abanico de procedimientos que se utilizan para recolectar información sobre el desempeño mediante la aplicación de diversos instrumentos; mientras que, por otro lado, los instrumentos (Organización de los Estados Americanos, 2011) son medios concretos, sistemáticos y objetivos a los que se recurre para recolectar información, siendo, para el caso concreto de los portafolios, instrumentos que se aplican a través de la observación, al igual que otros como la lista de cotejo, las escalas de estimación o numéricas, los test o pruebas estandarizadas y no estandarizadas, el portafolios, el diario del docente, el registro, el anecdotario o registro anecdótico, y las rúbricas.

Preliminarmente, con base en lo establecido por la Organización de los Estados Americanos (2011) es posible afirmar que los portafolios hacen propicio el comprobar el progreso y el mejoramiento del desempeño, permitiendo complementar la información recabada por medio de otros instrumentos.

Prueba de las ventajas de los portafolios es la afirmación de Pérez de Obanos (2009) en la que asegura que, así como los diarios de enseñanza, el referido instrumento representa un medio propicio para realizar ejercicios de autocrítica y autoevaluación; es decir, el portafolios representa una fuente de información de suma importancia para el docente porque lo lleva a hacer un ejercicio de introspección que le acerca información relevante para identificar logros y desaciertos, así como

oportunidades y carencias, y a partir de ello, proceder a hacer las modificaciones conducentes para desempeñar una labor cada vez más eficiente y de calidad

Para Murillo (2012:1), para definir qué es un *portafolios*, atina a precisar que éste es un espacio físico, digital y/o virtual útil para la recolección de trabajos escritos o gráficos que sirva de indicador para realizar algún tipo de registro, y cuya intención pedagógica es expresada mediante el establecimiento de objetivos, los cuales han sido planteados en función de un eje conductor.

Luego entonces, consideraremos que el *portafolios*, en su acepción más amplia y genérica es, como lo define Pérez de Obanos (2009: 8) una recopilación de trabajos realizados de manera sobresaliente o reconocible que da una idea precisa de conocimientos y habilidades profesionales.

El *portafolios* surgió del terreno de la psicología organizacional e industrial, como señalan Asher y Sciarrino (1974), pero su aplicación al quehacer educativo data de los trabajos de un comité de la *Asociación Canadiense de Profesores Universitarios*, con el propósito de incentivar a los docentes para preparar las evidencias del nivel de eficiencia de su labor pedagógica; y que dio como resultado, según da testimonio Berk (2006), la publicación en 1980 y 1986 del *documento The Teaching Dossier: A Guide to Its Preparation and Use*, el cual se erigió como el fundamento de los portafolios, siendo conocido como *Dossier* en Canadá y como *Portafolios* en los Estados Unidos, mientras que en el Reino Unido y Australia se le denominó *Profile*.

Esa recopilación de evidencias se estructuró a manera de conjuntar 39 categorías divididas en tres apartados: a) Productos de la buena enseñanza, b) Materiales propios del docente, y c) Información aportada por otros.

La elaboración de un portafolios a decir de Diamon (2004) y Seldin (2004) implica la inversión de una gran cantidad de tiempo, por lo que su uso primario ha sido es para valorar procesos de promoción y permanencia de docentes, y su relevancia y la difusión que ha obtenido, sobre todo en el contexto europeo con el Portafolios Europeo de las Lenguas, se debe a su utilidad para promover la reflexión del actor evaluado, sea estudiante o docente (Pérez de Obanos, 2009), desprendiéndose así dos grandes categorías de los portafolios docentes: los portafolios formativos y los profesionales.

Previo a pasar a la delimitación de cada tipo de portafolios para los educadores, es conveniente establecer que el portafolios docente, a priori, representa un instrumento para reflexionar sobre sus quehaceres, para autoevaluar sus alcances, y para buscar llevar a cabo un trabajo colaborativo, convirtiéndose en una recopilación sistematizada de los materiales o artefactos que demuestran la productividad y competitividad del docente, y no en una recolección indiscriminada e irreflexiva de materiales y productos, pues en a través de ellos es posible identificar el nivel de competitividad del docente en lo que respecta a sus saberes, destrezas, y sus cualidades didácticas, sin dejar de lado otros aspectos como su participación en programas de actualización y formación continua, convirtiéndose así en una herramienta formativa y, si se requiriese, acreditativa (Pérez de Obanos, 2009).

Asimismo, el autor citado argumenta que el portafolios propicia: a) la sistematización e institucionalizar la reflexión y el análisis sobre la docencia de idiomas; b) la vinculación entre el aspecto procesual y el sumativo de la labor docente, a la luz de la reflexión sobre la acción, lo que le permite obtener la experiencia de enseñar y reflexionar sobre la experiencia de enseñar; c) la difusión de las actividades y labores de los docentes para revalorar y otorgar el sitio de prestigio que merece la profesión de mentores, pues se trata de anunciar y publicar lo que el docente hace, por qué lo hace, y el impacto que con el tiempo tendrá en la enseñanza, incluida la docencia.

Por su naturaleza formativa, reflexiva e interpretativa, no existe un esquema o marco único sobre cómo debe estar conformado, compuesto u organizado un portafolios de un docente, pues depende, como argumentan Díaz- Barriga y Pérez (2010), del propósito y sentido de su conformación y utilización, de la perspectiva teórica que se adopte, de las metas del proceso formativo y/o evaluativo, del contexto educativo de interés, del momento en que el docente este en el ejercicio de su labor profesional y su situación personal.

La razón por la cual se han estudiado e incorporado los portafolios para evaluar el quehacer docente es porque son una opción para aproximarse a una evaluación más descriptiva de las competencias de los docentes y a los procesos de reflexión sobre, en y para su quehacer cotidiano, y que les lleve a mejorar para alcanzar, como argumenta Pérez (2014), niveles altos de desempeño, beneficio que se suma a otros como la promoción de la evaluación auténtica centrada más en criterios que en estándares, y la flexibilidad de los portafolios para conjugarse con otras herramientas para contar con una evaluación de la docencia más integral y holística centrada en la formación y el desarrollo del quehacer profesional de los profesores, dejando en un posterior término la rendición de cuentas.

En el plano paradigmático, según Díaz Barriga y Pérez (2010), no debe dejarse de lado que la incorporación de los portafolios a los proceso de evaluación de la docencia *per se* implican una evaluación auténtica, en la cual se sugiere cumplir con los siguientes requisitos:

- a. Los indicadores de desempeño a proponer deben guardar estrecha relación con el contexto específico.
- b. La óptica de evaluación es eminentemente cualitativa.
- c. El propósito es fomentar procesos de crecimiento y avance de los profesores.
- d. Se deben integrar elementos de auto-evaluación y reflexión.
- e. Es indispensable especificar estándares de desempeño apropiados
- f. Los evaluadores deben estar capacitados y ser personal calificado
- g. Definir claramente los fines del instrumento.
- h. Desarrollar una batería de estándares cualitativos de manera amplia y precisa a cumplir, y los cuales sea posible calificar o asignar una nota a partir de las características de una escala ordinal.

Por su parte, Murillo (2012), sostiene que los roles que el usuario de un portafolios debe asumir son: a) el de actor de su propio desempeño y progreso durante la conformación y finalización del instrumento, y b) el de evaluador encargado de monitorear el proceso de conformación del instrumento para compararlo con los criterios de desempeño esperados; lo anterior implica, implícitamente, que el portafolios constituye un instrumento de seguimiento a través del cual se

evidencian los progresos experimentados por el sujeto evaluado – docente o estudiante - y que puede ser consultado por el evaluador en cualquier momento, dando sentido así a una evaluación cualitativa o formativa centrada más en el proceso que en el producto, como comúnmente se lleva cabo en un considerable número de instituciones educativas.

En tanto los portafolios son instrumentos de evaluación cualitativa, cimentada en las tesis constructivistas, y por lo tanto, teniendo como elemento toral el contexto dentro del cual se va a llevar a cabo la valoración del desempeño por medio de las evidencias a incorporar en el documento, es necesario precisar que existen diferentes tipos de portafolios.

En principio, Murillo (2012) señala que los portafolios han sido clasificados en función de su naturaleza y finalidad, siendo entonces organizados en: creativos, escolares, de diseño, de evidencias, de servicios, y de productos o resultados; siendo posible combinar diversos formatos para elaborarlos, y que pueden ser físicos – convencionales - , digitales o electrónicos.

Otro autor que hace una importante aportación al respecto de la clasificación de los portafolios de evidencias es Pérez de Obanos (2009), quien define a los *portafolios formativos* como un documento que sirve para la evaluación, orientación y asignación de calificaciones por parte de un tutor o formador de formadores, para que un estudiante del área educativa o de pedagogía en formación en las Universidades y Escuelas de Altos Estudios tenga la posibilidad de incorporar y presentar muestras y evidencias de su trabajo durante un curso como: un producto en la práctica docente, un documento, un artículo de estudio, etc. ; mientras que el *portafolios profesional* es una compilación secuenciada y estructurada de datos, registros, documentos y consecuentes reflexiones sobre el proceso de enseñar una lengua diferente a la materna, que es elaborado por profesores con trayectoria, y con el propósito de aportar datos al docente reflexivo para que le sean de utilidad al momento de auto-evaluarse, así como para difundir su ejercicio como mentor.

Asimismo, resulta importante recuperar la tipología de portafolios de evidencias que enuncia Bozu (2012) en cuanto a su estructura. Es así que la autora referida establece que los hay: a) rígidos, b) semiflexibles, y c) flexibles. Los portafolios de estructura rígida son aquellos con parámetros cerrados y pautados, cuyos apartados están delimitados de manera precisa, y los cuales deben ser llenados de manera puntual por los docentes, incluyendo materiales o evidencias; por su parte, los portafolios semiflexibles, típicos para fines acreditativos, están conformados por la combinación de evidencias impuestas y aquellas seleccionadas por el docente que constituyen las de carácter optativo; finalmente, los portafolios de estructura flexible están conformados por evidencias o resultados libremente seleccionados por el mentor.

Es importante apuntar que la elaboración de un portafolios de evidencias sobre el desempeño de un docente no es una actividad mecánica de recopilación de productos sobre su *praxis*, sino un ejercicio que necesariamente le llevan a reflexionar sobre qué productos incluir y cuáles no, lo cual dependerá de los *propósitos* para los cuales debe conformar su portafolios, así como el *tipo de reflexión* que llevará a efecto sobre su desempeño, las cuales pueden ser de tipo “descriptivo”, o un poco más profunda para ser de tipo “analítico”.

A este respecto, Bozú (2012:17) asegura que los portafolios elaborados para promover el conocimiento del desempeño docente y la reflexión hacen posible aprender y desaprender en tanto se conforma el instrumento, lo cual lo lleva a la construcción de un esquema organizativo de su propio quehacer, y dando pie a concluir que la construcción del conocimiento que un docente tenga oportunidad de llevar a cabo estará basada en la introspección que él mismo haga de su intervención pedagógica en el aula y en su historia profesional, lo cual traerá consigo directrices para su desarrollo profesional.

Por otro lado, Argudín (2007) aporta una clasificación diferente no exhaustiva y meramente referencial de los portafolios en función de la *intencionalidad* de quien lo conforma y de quien lo requiere, ya sea en la relación estudiante-docente o docente-docente, y tomando en consideración tanto el formato como el contenido de lo que se desea someter a evaluación. Esta clasificación es la siguiente:

- **Los portafolios de habilidades**

Con la forma de recopilar la información y de acuerdo con el seguimiento que reciba, quien lo realiza puede mostrar el proceso formativo llevado adelante y también reconocer las destrezas que ha desarrollado.

- **Los portafolios para desarrollar los currículum personales o historias de vida.**

Contiene básicamente la historia académica de la persona. Incluye actividades formales y extracurriculares, todas ellas con algún significado e importancia en la vida profesional.

- **Los portafolios para un curso**

Las secciones del portafolios se delimitarán, por ejemplo, según la propuesta de desarrollo del curso, o de acuerdo con los temas a tratar; la organización puede estar dada por el docente o realizada por el mismo estudiante. El apoyo, en término de seguimiento, constituye un elemento importante en este tipo de portafolios.

- **Los portafolios tipo vitrina**

Contiene evidencia limitada y resulta útil en laboratorios. Por ejemplo, mostrar el mejor trabajo, el trabajo mejorado, el peor trabajo, el trabajo preferido. Los anexos pueden ser tareas, exámenes, otros.

- **Los portafolios de cotejo**

Contiene un número predeterminado de anexos. Por ejemplo, se solicita documentar el portafolios con diez problemas y dos resúmenes realizados bajo criterios específicos, un artículo, dos reportes y dos exámenes a los que anexe sus reflexiones.

- **Los portafolios de formato abierto**

Incluyen lo que su creador considere como evidencia de su aprendizaje. Se requiere delimitar aspectos sobre su elaboración y evaluación.

- **Los portafolios docentes**

Muestran las evidencias de los desempeños docentes. Recopilan información personal, del curso, de sus actividades académicas y todas aquellas evidencias que constituyan una manifestación de su quehacer, de su crecimiento, de sus propuestas de mejoramiento.

De esta última clasificación, la que más se acerca a los propósitos del presente trabajo es la correspondiente a los portafolios docentes; no obstante, en ella se señalan elementos que no

corresponden directamente al desempeño de los docentes dentro del espacio áulico, como lo son las actividades académicas, su crecimiento, e incluso la información personal del docente, aun cuando estas sean de gran valor para que el evaluador o quien esté interesado pueda entender de un modo más expedito las razones y motivos de las acciones o manifestaciones del docente al momento de desempeñar su labor frente al grupo de estudiantes bajo su responsabilidad.

Para el presente trabajo, los elementos aportados desde la teoría constituyen el andamiaje epistemológico necesario para el planteamiento del portafolios que se propone.

1.4.10 Modelo

En general, un modelo es un concepto que tiene diversas acepciones debido a las variadas aplicaciones que de él se han hecho; no obstante, en cuanto a la utilización de un modelo de evaluación, Rodríguez (2002) lo define como una representación gráfica de la realidad que jerarquiza los elementos acerca de los que se requiere información, erigiéndose así como un marco conceptual con valor de orden e interpretación del segmento de la realidad que se encuentra bajo análisis, permitiendo así hacer explícitas las ópticas a partir de las cuales quien realiza una evaluación sitúa el objeto de su análisis, lo que le confiere un carácter selectivo.

En lo general, Garduño (1999) nos propone un modelo de evaluación de la calidad de la educación; el cual, como elemento primario e introductorio, se considera en la configuración del que en el presente trabajo se propone para evaluar el desempeño docente de los/las profesores/as de idiomas, y cuya finalidad, descriptores y criterios estarían basados la dimensión relacional-explicativa que involucra la eficiencia, la congruencia, la efectividad, la eficacia y la relevancia.

Adicionalmente, es conveniente precisar que para diseñar un modelo de evaluación de la docencia, ya sea conformado por instrumentos cualitativos y/o cuantitativos y/o combinados es imperativo tener al contexto como referente inalienable y total, pues en función de él estarán determinados los materiales didácticos, el abordaje de los contenidos y temas del programa de estudios, las estrategias didácticas, las técnicas y dinámicas a utilizar durante las sesiones, el nivel de complejidad de las actividades y tareas, y las acciones que el docente tome, razones por las cuales un modelo de portafolios de evidencias docentes bien puede aportar información que propicie el mejoramiento del desempeño del profesor que es evaluado.

1.8 REFLEXIÓN Y COMENTARIOS FINALES AL CAPÍTULO.

La evaluación de la docencia por medios cualitativos con propósitos de mejora, como se ha podido constatar a lo largo del presente capítulo, ha sido analizada desde las diferentes corrientes teórico-paradigmáticas de la educación, las cuales han provisto de un andamiaje epistemológico a la investigación de los procesos y fenómenos educativos.

Es indudable que cada una de las posturas revisadas en el capítulo que se abordó responden a lógicas matizadas por las circunstancias políticas, históricas, económicas y sociales en cuyo marco han surgido como propuestas explicativas para analizar los procesos y fenómenos en materia de

educación que se han presentado en los diferentes contextos que han servido de laboratorio para su conformación.

En el presente, la realidad de los sistemas educativos y los contextos dentro de los que se desenvuelven presentan características particulares que es necesario estudiar desde la óptica que cada científico de la educación considere pertinentes, y a la luz de los referentes disciplinarios, teóricos y epistemológicos que satisfagan las necesidades de explicar lo que sucede en los centros educativos y en los espacios áulicos, para así proponer alternativas de solución que puedan favorecer la construcción de los saberes, las competencias y las actitudes en los educandos y en los profesores, pues la labor docente es en sí misma un proceso de aprendizaje, pues plantea retos y problemáticas que orillan a los docentes y a los estudiosos del área a plantearse interrogantes que puedan abonar a su resolución.

En materia de enseñanza de lenguas extranjeras, de la que es componente la labor docente, existen una gran diversidad de problemáticas e interrogantes por atender, y que deberán ser estudiadas desde posturas científicas que tomen en cuenta las circunstancias contextuales que cada episodio pedagógico presentan, pues aun cuando las propuestas surgidas en diferentes entornos son valiosas, cierto es que no constituyen más que una serie de referencias sobre las cuales deban edificarse las soluciones y respuestas que demanda cada situación didáctica particular.

En el capítulo que se concluye se ha podido identificar el esfuerzo realizado por académicos e investigadores para delimitar las aristas epistemológicas de los términos que de manera recurrente son confundidos como enseñanza y docencia, así como las implicaciones y ventajas de la aplicación de dinámicas de evaluación de corte cualitativo que dan a los procesos de valoración del desempeño un giro de tuerca que cada vez va siendo más necesario instrumentar en virtud de las circunstancias contextuales que sirven de marco a las tendencias educativas del presente.

**ESTADO DEL CONOCIMIENTO EN MATERIA
DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA:
POLÍTICAS PÚBLICAS, ACCIONES
INSTITUCIONALES Y PROPUESTAS DESDE LA
ACADEMIA.**

La labor docente se ha convertido en tiempos recientes en objeto de críticas, análisis, estudios y hasta acciones de escrutinio y calificación que han evidenciado, por una parte, las fallas en materia de políticas gubernamentales e institucionales para la selección, ingreso y capacitación de profesionales de diversas áreas del conocimiento como mentores en los diversos niveles de los sistemas educativos, y también los grandes rezagos en materia de evaluación y promoción que en el contexto iberoamericano se han ido consolidando.

En los discursos políticos e institucionales se ha hecho responsable a los docentes del atraso en la competitividad de los egresados de las instituciones educativas, que ha impactado en el progreso de las sociedades, sin tomar en cuenta las realidades que los diferentes contextos educativos presentan, sobre todo en cuanto a las carencias que los centros de educación presentan en todos los rubros de los procesos educativos.

Ello ha motivado a los científicos dedicados al estudio de la educación a llevar a cabo sendos proyectos de investigación a través de los cuales se ha evidenciado que los docentes no son los únicos responsables de las asimetrías en el desarrollo de saberes, competencias, habilidades y actitudes de quienes cursan los diferentes niveles educativos.

No obstante, las medidas tomadas por las autoridades gubernamentales responsables del rubro educativo han sido unilaterales, tendientes a la coerción y a la calificación que en nada han abonado al mejoramiento de la calidad de la educación que tanto argumentan ser motivo de su preocupación y actuar.

La evaluación de la docencia se ha posicionado como uno de los temas que ha sido analizado por investigadores, especialistas y estudiantes de programas de posgrado, y cuyas experiencias, reflexiones y resultados obtenidos han sido compartidas y dadas a conocer a través de libros, reseñas, ponencias y artículos publicados en revistas y volúmenes científicas -en formato convencional y digital -, así como en la presentación de conferencias, avances de investigación, documentos sobre aspectos epistemológico, charlas, entrevistas y mesas de trabajo en diferentes foros, congresos, seminarios y actividades académicas diversas.

Debido a lo anterior, hoy en día es frecuente encontrar diversas posturas, ópticas, tendencias y corrientes que analizan los procesos de evaluación de la docencia desde diferentes aristas, de tal manera que cada una de las propuestas guarda vínculos con paradigmas explicativos de las diferentes situaciones y de los aspectos que en ellas confluyen, en que los profesores intervienen pedagógicamente en los espacios áulicos (Shulman, 1989), o que desde la perspectiva de Coll y Solé (2001), se refieren a la amalgama de andamiajes – cual cimientos – que demuestran los esfuerzos de investigación-acción de los procesos educativos.

En la opinión de Clark (1987), no obstante los esfuerzos que se empezaron a realizar por trazar aproximaciones hacia el profesorado universitario y sus entornos laborales durante los años 70 (Bourdieu, Chamboredón y Passerón, 1975, y Geertz, 1976), cierto es que es durante la década siguiente se llevaron a cabo estudios de académicos en torno a las políticas orientadas hacia el trabajo de los académicos, sus dimensiones y contextos educativos, considerando a los profesores

como los sujetos de los análisis realizados a nivel internacional, incluyendo la evaluación de la docencia de nivel universitario; ello demuestra la relevancia que ha cobrado la docencia como objeto de estudio de los académicos, en paralelo con los proyectos dedicados a estudiar a la educación superior, como lo refieren Fernández y Marquina (2008).

A partir de ello, es posible vislumbrar la tendencia actual de investigar los procesos educativos desde perspectivas diferentes a las tradicionales, es decir, no más a partir del monopolio en investigación que detentaban las ópticas experimentales y positivistas, dando de este modo paso a estrategias de corte cualitativo, como la etnografía.

Lo anterior tiene un impacto significativo en la ampliación que cada vez es más evidente en cuanto a la implementación de propuestas cualitativas para evaluar el desempeño de los profesores, pues ya no debe ser suficiente el tener como meta la recolección de información sobre lo que sucede en el aula para calificar, medir, o tomar decisiones con respecto a premiar o castigar a los mentores. Hoy en día, si en verdad se desea lograr el mejoramiento de la calidad de la educación, se debe tener como meta de toda evaluación de la docencia el mejoramiento del desempeño de los profesores.

En el terreno de la investigación educativa en materia de evaluación de la docencia, Rueda (2006) y Fernández y Coppola (2008a:98) señalan que, en particular, se ha ido desarrollando de manera heterogénea en países como Brasil, Chile, España, Francia, Estados Unidos y México, entre los cuales se pueden identificar puntos en común en lo que se refiere a lo necesario que resulta conocer y reflexionar acerca de la docencia a nivel universitario, sobre todo por la creciente tendencia a “idealizar” los modelos de profesores o de forma de realizar su labor docente, en virtud de los roles que la configuración de los esquemas mundiales le imponen.

Como resultado del desarrollo experimentado en las dos últimas décadas del siglo pasado y la primera del presente, es posible afirmar que las posturas gubernamentales y las acciones institucionales se han visto frecuentemente contrapuestas a los posicionamientos y aportes emanados desde la comunidad científicas y académica, pues al responder a intereses, lógicas y marcos epistémicos diferentes y opuestos, ha derivado en controversias y debates áridos que han retenido los acuerdos que es menester alcanzar para responder de manera eficiente y asertiva a las demandas de las sociedades a quienes todos ellos se deben.

Con base en lo anterior, a continuación se presenta un panorama general del estado que guarda la cuestión que nos ocupa a partir de las ópticas de los actores gubernamentales, institucionales y científicos.

2.1 LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN MÉXICO

2.1.1. Políticas gubernamentales

La políticas públicas en educación emprendidas en tiempos recientes en México se han originado a partir de las tendencias mundiales en la materia y paulatinamente han ido abarcando los diferentes niveles educativos hasta llegar -en meses previos- al nivel medio superior; lo cual, por las características propias de los subsistemas de bachillerato existentes en nuestro país, presenta un

panorama complicado pero, a la vez, una gran oportunidad para propiciar no solo un espacio común de educación media superior que favorezca una educación pre-universitaria de calidad y de libre tránsito en el flujo de estudiantes, sino que verdaderamente brinde a los alumnos la posibilidad de orientar sus pasos hacia la opción profesional que sea la idónea o más adecuada a sus perfiles individuales, ya sea la continuación de su formación a nivel licenciatura, o hacia alguna alternativa de opción técnica o a la inserción en el mercado laboral.

Cualquier acción de política pública en educación –ya sea a manera de reforma o de innovación – impacta necesariamente en los docentes en cuanto a su desempeño, y naturalmente en la evaluación que se haga de la intervención pedagógica que los profesores realizan en el aula.

En cuanto a las acciones gubernamentales en materia de evaluación educativa, es posible identificar, a partir de Rizo (2001), el surgimiento de una serie de instituciones a las que les fue encomendada senda tarea, como lo fueron en 1936 la fundación del Instituto Nacional de Psicopedagogía; en 1994 la creación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), o en 1995 la aparición del área de evaluación de la SEP.

Otros organismos, agencias y programas creados en México para evaluar la educación son: a) los *Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior* (CIEES) que surgieron en 1991; b) el *Consejo para la Acreditación de la Educación Superior* (COPAES) cuya fundación data del año 2000; c) la *Comisión Nacional de Evaluación* (CONAEVA) instalada en 1989; d) el *Padrón Nacional de posgrado SEP-CONACYT* - hoy *Programa Nacional de Posgrados de Calidad* (PNPC) - instaurado desde 1991; y e) la *Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior* (FIMPES) constituida en 1982, entre otros.

Otra acción tomada por el gobierno mexicano en materia de institucionalización de la evaluación educativa fue el llamado Programa para la Modernización Educativa, planeado y ejecutado entre los años 1989 y 1994. Al respecto, Rubio (2007:37) comenta que la prioridad fue mejorar la calidad de los programas y servicios educativos mediante el establecimiento de procesos de evaluación permanentes, internos y externos a las instituciones; y teniendo como propósito la instauración de un *Sistema Nacional de Evaluación*, para lo cual fue fundada la *Comisión Nacional de Evaluación*, y quedando a cargo de la puesta en marcha de dicho proyecto a la *Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior*.

Para 1992, el gobierno del Presidente Salinas entabló negociaciones con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación que culminaron en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), cuyo objetivo era el implementar la descentralización de la educación, por su mala calidad y deficiencias, ante lo cual se ideó la instauración de un sistema de ascensos, remuneraciones, estímulos y recompensas en función de la calidad del desempeño de los profesores, siendo ésta una empresa poco sencilla tanto por la dificultad de cuantificar la actividad docente y la diversidad de aspectos que nutren el aprendizaje, de los cuales uno de ellos es la enseñanza. (OCDE, 2010).

A nivel internacional, se han llegado a acuerdos en foros multilaterales – de los que México ha sido parte – en favor de la promoción de elevar la calidad de la educación en el marco de una traslación de la llamada “Sociedad del Conocimiento” a la “Sociedad de la Información”, en donde es evidente la crisis del “Estado benefactor” y la necesaria aparición del “Estado evaluador”, lo que en otras palabras sería la transición del “Estado Keynesiano de Bienestar al “Estado Competitivo”, como afirman autores como Neave (2001) y Cerny (1997).

Lo anterior resulta evidente, dado el planteamiento, por parte de los gobiernos, de la formulación de acciones de política pública en dos áreas primordiales, a decir del Stein, Tommasi, Echebarría, Lora, y Payne (2006): 1) para mejorar la calidad y la eficiencia y 2) para la expansión y el crecimiento de la matrícula; ambas relacionadas directamente con las labores de las instituciones educativas, y siendo las del primer tipo las que inciden en la docencia, labor a cargo de los profesores, pues ya que según la OCDE, estos actores juegan un papel esencial en el sistema educativo, lo que ha derivado en el diseño de acciones de política con respecto a la evaluación y a los incentivos para los mentores, y vinculada, según ese organismo, con la rendición de cuentas que impulsa el mejoramiento de los resultados de los aprendizajes

De lo anterior dan cuenta la realización de reuniones y conferencias internacionales, como: a) la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, que tuvo verificativo en Jomtien, Tailandia, entre el 5 y el 9 de marzo de 1990; b) la *Reunión de mediados del decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos*, celebrada en Ammán, Jordania, del 16 al 19 de junio de 1996; c) el *Foro Mundial sobre la Educación* llevado a cabo en Dakar, Senegal, del 26 al 28 de abril de 2000; d) el *Proceso de Bolonia*, iniciado en Italia en 1998 en La Sorbona, sustentado en la *Declaración conjunta de los ministros europeos de Enseñanza* de 1999; y que en principio pasara a otros tres países (Italia, República Checa y Alemania), para luego tener una cobertura de 40 países en el continente europeo adscritos al referido proceso (Moledo, 2004).

Por su parte, a nivel nacional, se ha registrado una reciente y constante dinámica de creación de instituciones como el *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (INEE) por decreto presidencial del 8 de agosto de 2002, o el Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas, publicado en 2010.

En el caso concreto de la educación de nivel universitario, en la UNAM se fundó la Dirección General de Evaluación Educativa, por acuerdo de la institución en febrero de 1997, con el propósito de llevar a cabo actividades como actividades tales como el diseño y desarrollo de directrices, acotaciones, métodos, instrumentos, estudios y programas para la evaluación y el desarrollo en materia educativa con el objeto de incentivar el mejoramiento y el fortalecimiento de los niveles de instrucción bajo responsabilidad de la UNAM (DGEE, s/d).

Esa dependencia universitaria se ha centrado más en la evaluación de los programas académicos con el objeto de obtener la acreditación de los estudios que conforman la oferta educativa de la institución ante el Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) de la Secretaría de Educación Pública, y en menoscabo de la atención a la evaluación de

la docencia con propósitos de mejoramiento del ejercicio docente como una de las palancas torales para la elevación de la calidad de la educación de la Universidad.

La complejidad de la evaluación del docente en materia de calidad se antoja como una ambiciosa y desafiante actividad de naturaleza multidimensional, sobre todo porque esa calidad depende de cinco elementos, a decir de la UNICEF (s/d), lo que el estudiante trae consigo, el entorno educativo, los contenidos programáticos, los procesos pedagógicos y los resultados obtenidos mediante los mecanismos de evaluación; todos ellos, constituyen y aportan datos e información frecuentemente utilizados para evaluar la docencia a partir de cuestionarios de opinión aplicados a los alumnos y/o a las notas y calificaciones obtenidas por los educandos al final del ciclo escolar a manera de los cuales se pretende recolectar información para rendir cuentas sobre el desempeño docente. Hecho por demás lamentable pero plausible (y urgente) de reorientar. En el caso de México, las políticas educativas que se están instrumentando, sobre todo en la educación básica y media, han tenido que enfrentar una serie de escollos y controversias planteados por las asociaciones gremiales pues, a su juicio, han tenido un impacto negativo para sus miembros.

No obstante, la ejecución de programas formales para evaluar la docencia data de los años 90, en virtud de las acciones promovidas por la autoridad educativa del país - es decir el Ejecutivo Federal - a través de la Secretaría de Educación Pública, en conjunción con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y algunas IES.

A lo largo de los años subsecuentes, los diferentes procesos de evaluación de la docencia se han llevado a cabo con fines eminentemente para controlar y calificar a los profesores, en función de los resultados que arrojen los instrumentos y medios diseñados para tal efecto, y que están planteados a partir de estándares de calidad cimentados en criterios de cuya lógica es la productividad cuantitativa y eficiencia cuasi-industrial (mayor rendimiento a partir de mayor producción con el menor de los capitales invertidos).

Lo anterior ha convertido a la educación en una mercancía que ha de ser puesta al alcance de los consumidores - los estudiantes - y en quienes se busca una satisfacción prácticamente mercantil, y que con base en su grado de complacencia, el docente es acreedor a compensaciones de tipo monetario, muchas veces suplementarias a su ingreso base. En esa dinámica, el Estado se ha convertido en un agente evaluador que ejerce su escrutinio sobre los profesores a través de las pautas marcadas a las instituciones educativas.

Como se ha establecido en los párrafos anteriores, los actores de un proceso de evaluación de la docencia no deben ser sólo el docente y los educandos; los otros actores - las autoridades educativas, los directivos de los centros educativos, las agencias evaluadoras (estatales, gubernamentales, institucionales o privadas), las organizaciones gremiales, las asociaciones civiles, el Clero y los padres de familia - también deben someter su actuar a procesos de reflexión y valoración; no obstante, con base en nuestra Carta Magna, es el titular del Poder Ejecutivo, a través del Secretario de Educación Pública, el responsable de dirigir y tomar las decisiones en lo que respecta a la política educativa del país, por lo que en él recae la encomienda de formular, implementar y evaluar las acciones de política educativa, pero no se establece que también su labor deba ser evaluada.

En la actualidad, el régimen político mexicano se encuentra en un proceso de transición y transformación, por lo que, aun cuando las organizaciones gremiales, las asociaciones civiles y hasta el Clero han encontrado espacios para expresar su postura, y hasta para ejercer una presión política relativa en cuanto a las acciones de política educativa se refiere – , y aun no siendo actores con poder de veto en el ejercicio republicano-, es el gobierno quien detenta las facultades constitucionales para definir el rumbo a seguir.

En el presente, en México hay un gran debate en torno a la evaluación de los docentes, siendo de gran controversia pues la propuestas reformistas actuales están incidiendo en la permanencia laboral de los profesores del sistema educativo perteneciente a las escuelas públicas. Dicha controversia ha surgido pues subyace una gran desconfianza por parte de lo maestros en los procesos que se proponen para valorar su ejercicio docente, lo cual muestra que la credibilidad y la confianza juegan un papel toral en la consecución de la elevación de la calidad de la educación.

La evaluación de la docencia nos lleva *a priori* a la necesidad de identificar los diferentes sentidos que este concepto puede tener, sobre todo si ésta se fundamenta en esquemas paradigmáticos como el humanismo, el conductismo o el de corte crítico, pues el determinar sobre cuáles bases se sustenta y justifica un proceso de evaluación hace posible determinar si el proceso de evaluación responde a una lógica pedagógica o de eficiencia económica neoliberal, siendo esta segunda la directriz que guía las acciones gubernamentales de reforma en materia educativa, alejando así a los procesos de los verdaderos fines que dan sentido a la educación, como lo refiere Rodríguez (2010).

En la actualidad, aún persiste la existencia de programas de compensación salarial en diversas instituciones del sistema educativo de México, entre los que se encuentran el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el Programa de Fortalecimiento Institucional (PIFI), y otros tantos en IES públicas como la UNAM, entre los que destacan, por su cobertura, el *Programa de Estímulo a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico* (PRIDE) para los profesores de tiempo completo o de carrera, y el *Programa de Estímulo a la Productividad y al Rendimiento del Personal de Asignatura* (PEPASIG) para aquellos profesores que imparten docencia por horas; en virtud de lo anterior, es posible identificar que no existe, hoy por hoy, una política pública diseñada en torno a la evaluación de la docencia, cayendo en un abismo que ha provocado que el citado proceso sea llevado a cabo en los centros educativos, a partir de su perspectiva particular, con una finalidad administrativa y punitiva, y muy lejos del espíritu por coadyuvar al mejoramiento del ejercicio docente. Este es un rubro que los políticos encargados del diseño o formulación de una política en esta materia y los administradores encargados de ejecutarla desconocen, pues carecen ya sea la formación profesional y disciplinaria en el área o de un margen de acción que les permita consultar a los expertos en investigación educativa especializados en evaluación de la docencia para establecer un sistema que, a través de este proceso, incentive de manera asertiva y eficaz la elevación de la calidad de la educación.

2.1.2 *Acciones institucionales de la Universidad Nacional Autónoma de México*

Como ya se ha reiterado, las tendencias educativas actuales no sólo se han concretado a replantear el papel que el educando desempeña en su proceso de aprendizaje, sino también en el

reposicionamiento de las tareas, actividades y actitudes de otro actor del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, del maestro. Aun cuando el surgimiento de un proceso de profesionalización y valoración del docente y de regularización de los procesos para acceder a plazas académicas es de alguna manera nuevo para el sistema educativo nacional, sobre todo con la promulgación de las modificaciones a la Ley General de Educación en semanas recientes – entiéndase por sistema educativo nacional administrado por la Secretaría de Educación Pública -, para la UNAM dichos procedimientos no son de reciente aparición en lo que a plazas académicas se refiere. Los docentes universitarios están en obligación de conocer cuáles son los mecanismos que tiene la Universidad para su ingreso, ascenso (o promoción) de categoría y permanencia dentro de la institución.

De hecho, Rueda (2008) asegura que las IES privadas de México han llevado a cabo procesos internos de evaluación de la docencia por más de 30 años; mientras en las de carácter público, los profesores ven su desempeño evaluado de manera generalizada y fundamentada en las directrices impuestas por entidades externas como la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades (ANUIES).

En el contexto nacional, y por solo hacer mención de ella como mero referente, cabe señalar que la reforma educativa plantada por el ejecutivo federal encabezado por el Presidente Peña Nieto establece, entre otras cosas, la creación de un esquema dicotómico de evaluación-permanencia al que los profesores han de someterse, con el fin, según versa el discurso oficial, de dotar de pertinencia y facultades a un presunto “sistema nacional” de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los profesores (Méndez et al., 2013).

Como contrapeso a las políticas gubernamentales en materia de evaluación de la docencia, la sociedad civil, a través de las voces y las plumas de docentes e investigadores en el ramo educativo, también ha hecho lo propio, y se ha organizado para fundar redes y agrupaciones profesionales, conformados por analistas, investigadores, docentes e intelectuales interesados en la materia, para crear espacios de discusión, análisis, crítica y de generación de propuestas, muestra de ello es la fundación en 1995 de *la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia* (RIED) de México, a iniciativa del doctor Mario Rueda Beltrán, constituyéndose en un grupo de investigadores interesados en la evaluación de la docencia; y *la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia* (RIIED) en la primera década del presente siglo.

Por su parte, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) cuenta con una serie de mecanismos para realizar, según se afirma, la evaluación del ejercicio profesional de su personal académico, tanto investigadores como docentes, siendo el segundo sector el que nos interesa particularmente para efectos del presente trabajo, y más aún, el caso de los profesores a cargo de la impartición de los programas de lenguas extranjeras, teniendo como población de referencia aquellos mentores que se desempeñan en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) a nivel bachillerato.

En principio, es pertinente establecer que, como señalan Lezama y Hernández (2001) reportan en su estudio intitulado *La evaluación como discurso dominante en la sociedad actual* que la UNAM es una institución en la cual la evaluación de la docencia es un proceso obligatorio para todos los

profesores a ella adscritos; luego entonces, en cada una de las Escuelas y Facultades de la UNAM existen diferentes técnicas e instrumentos para recolectar información con el objetivo de evaluar el quehacer de sus docentes, ya sea para su ingreso, promoción o para identificar las conductas y acciones que los docentes muestran a sus estudiantes durante un periodo lectivo; así como para hacer un balance en cuanto a su participación y productividad académica, todos ellos basados en una escala numérica a partir de la cual se interpretan los datos recolectados.

Dentro de los mecanismos generales que la UNAM tiene previstos para evaluar la labor de sus docentes están los informes anuales, los cuestionarios de opinión contestados por los alumnos, los concursos de oposición - de ingreso y de promoción - y a los cuales se someten periódicamente los docentes universitarios en las diferentes Escuelas, Centros y Facultades de la Universidad al que se encuentran adscritos, y que constituyen una muestra de la metodología que se sigue desde hace tiempo en las UNAM, encaminada primordialmente al fortalecimiento de la permanencia de los mentores universitarios a través de su carrera profesional en el servicio educativo, así como a la recolección de información sobre productividad académica; lo anterior tiene sentido toda vez que la UNAM tiene como encomiendas a realizar la docencia, la investigación, y la difusión y la extensión de la cultura.

Por lo que respecta a la labor educativa de la Universidad, ésta se encuentra suscrita dentro de un marco jurídico en el que se sustenta la existencia del personal académico que desarrolla las actividades de enseñanza (Artículos 7º 8º y 9º del Estatuto General), y el personal académico que labora en ella: técnicos académicos, ayudantes, y profesores e investigadores. Las labores propias de cada una de las figuras, distribuidas en niveles y categorías, están previstas en la Legislación Universitaria vigente, y guardan correlación con los instrumentos y mecanismos de evaluación referidos.

A partir de lo anterior es importante destacar que los profesores interinos deben de firmar un contrato temporal, con fechas de inicio y terminación, y de manera sucesiva, es decir, cada vez que sus servicios sean requeridos en alguna dependencia universitaria, sea o no la misma en la que han laborado. No obstante, el docente de asignatura interino tiene posibilidades de incorporarse a la UNAM de manera permanente a través de su participación en un concurso de oposición abierto, proceso a través del cual se someterá al escrutinio de una Comisión Dictaminadora compuesta por especialistas del área de conocimiento en la que se desempeña, correspondiente y conforme marca la legislación universitaria para que, en caso de resultar vencedor, ingrese a la plantilla docente como profesor definitivo.

Un Concurso de Oposición, desde la óptica de la UNAM, encuentra sus rasgos distintivos en el artículo 66 del EPA en el que se especifica que son mecanismos para el ingreso o la promoción de los profesores e investigadores; que es un procedimiento público, y que en su fase de concurso cerrado o de promoción, es utilizado como medio para evaluar a los profesores para ser ascendidos de categoría o de nivel, y además está conformado por varias etapas en las que se requiere la presentación de pruebas específicas, cumpliendo previamente con ciertos requisitos, los cuales son publicados en el órgano de información oficial de la Universidad. (Ver anexo 2.1)

En las pruebas escritas se valoran competencias y conocimientos no necesariamente relacionados de manera directa con el quehacer docente, con salvedad de la prueba didáctica en la que se aplica la técnica de observación del desempeño del profesor en cuanto a manejo de estrategias didácticas, coherencia con la planeación didáctica y su flexibilidad y adaptabilidad, así como las acciones y actitudes que el docente muestre al momento de estar frente a grupo.

Para ponderar el requisito de presentación de la trayectoria académica profesional de los docentes que deciden participar en los concursos de oposición abiertos para ingreso a los que son convocados por medio de la publicación de la disponibilidad de plazas, algunas dependencias de la Universidad como la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), cuentan con tres instrumentos para valorar el cumplimiento de los requisitos.

En el caso de la ENP, esos medios son: a) las tablas de valores para las pruebas específicas (ver anexos 2.2 y 2.3); b) las directrices con respecto a la definición de los criterios sobre las equivalencias para dispensar los grados de maestría y doctorado (ver anexo 2.4); y c) las dispensas al grado de licenciatura en la especialidad, los fueron aprobados por el H. Consejo Técnico de la Dependencia y por el H. Consejo Universitario.

Otro mecanismo que en la ENP se aplica para evaluar la actividad académica de los profesores son los informes anuales de carácter obligatorio al estar estipulados en el *Estatuto de Personal Académico de la UNAM*, y son un medio para valorar y verificar el quehacer de los académicos de la Universidad, incluidos los profesores. En la ENP, la rendición de estos reportes se hace por medios automatizados al iniciar el ciclo escolar inmediato posterior y de esta manera evaluar la vida académica de la institución.

Cabe señalar que los rubros de los informes anuales también guardan coherencia con los conceptos establecidos en las tablas de valores de los concurso de oposición abiertos, dado que ambas forman parte del sistema de evaluación de la actividad académica en la ENP, y en la que se ha decidido realizar la valoración global el desempeño docente; por su parte, la practicidad administrativa que los cuestionarios de opinión de los estudiantes reportan a las instituciones los convierten en instrumentos altamente demandados para evaluar el desempeño de los docentes de un centro educativo, y la ENP no es la excepción.

Aun cuando la modernización del proceso de evaluación de los profesores de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP)– que es una de las dependencias universitarias del subsistema del bachillerato de la UNAM – resulta de gran trascendencia, cierto es que actualmente la estimación de la docencia se lleva a cabo de manera anual también a través de la aplicación de cuestionarios para que los alumnos expresen sus opiniones con respecto al desempeño de sus mentores, y que ha sido denominado *Instrumento de Apoyo a la Superación Académica (IASA)*. Por medio de esta encuesta, los estudiantes expresan, al finalizar cada ciclo lectivo, su opinión con respecto a las conductas, a las actitudes y al desempeño de sus maestros/as en el aula, con el propósito de promover, a decir de la Dirección General de la ENP (2016), el mejoramiento de su labor; además de otras finalidades colaterales como servir de guía para el diseño de propuestas de cursos de formación y actualización;

recolectar información sobre la actualización y la superación de los/las docentes; y cumplir con la normatividad universitaria que versa sobre la evaluación de la docencia.

Por una parte, el instrumento IASA es aplicado a todos los docentes sin importar la asignatura que impartan - sea esta matemáticas, filosofía, lenguas extranjeras o actividades estéticas - y sin considerar que, en cada asignatura, se desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes diferentes y en proporción variada. Esta herramienta se pretende sirva de referencia para que a) el/ profesor mejore su labor docente, b) la dependencia proponga cursos de formación y actualización, c) la administración cuente con información sobre la actualización y la superación de los profesores; y d) la institución cumpla con lo estipulado en la normatividad al respecto de la evaluación de la docencia; pero, ¿cómo se logra lo indicado en el inciso a)?

No obstante, el IASA no ha sido el único instrumento que se ha aplicado a manera de cuestionario para recolectar las opiniones de los estudiantes de la ENP con respecto al desempeño de sus profesores. En 1986 surgió el *SIDEPA*, el cual se convirtió en el *Cuestionario de Desempeño Docente* entre 1986 y 1987; para 1990, el Consejo Universitario envió una serie de recomendaciones en este tenor, lo que derivó en el diseño del *Cuestionario de Actividades Docentes* (CAD) para los años 1991 y 1992. El 6 de julio de 1992 el Consejo Técnico de la ENP dio su aprobación para que se realizaran las actualizaciones al CAD, las cuales concluyeron en 1995, observando mejoras para 1997 al automatizar el *Procedimiento de Evaluación del Desempeño Docente*. En el año 2001, se hacen algunas reestructuraciones al Reporte Individual y el Consejo Académico del Bachillerato incorpora al CAD como una de las fuentes a considerar en la evaluación de la enseñanza. La versión y nombre actual del instrumento entraron en vigor entre los años 2005 y 2006.

En este estadio, es pertinente preguntarse: ¿Todos los maestros se desempeñan igual, de manera lineal, “automatizada” y sin modificaciones o cambios?; ¿acaso los docentes de matemáticas, de filosofía o de lengua extranjera desarrollan las mismas actividades, hacen uso de las mismas metodologías y enfoques pedagógicos, estrategias, técnicas de enseñanza y proponen las mismas actividades o tareas de aprendizaje para desarrollar las mismas habilidades y moldear las mismas actitudes y formar los mismos valores en los estudiantes?; ¿Cuál ha sido el impacto de la aplicación y el análisis de los instrumentos y medios de evaluación en el mejoramiento del desempeño docente en lenguas extranjeras? Sería hartamente preocupante recibir respuestas afirmativas, pues la intervención pedagógica sería concebido como un simple proceso mecánico de transferencia de información.

En resumen, aun cuando la UNAM cuenta con una amplia batería de opciones para evaluar el desempeño de sus docentes, cierto es que todos ellos, de carácter positivista y genérico, han sido creados para cubrir requerimientos de índole eminentemente administrativo y sin considerar las particularidades inherentes a cada una de las áreas de especialidad.

En la ENP, los informes anuales son verificados y analizados por una subcomisión del consejo interno de cada uno de los nueve planteles de la institución y compuestas no necesariamente por miembros de todas las especialidades; mientras que el IASA, los avances programáticos y los

concursos de oposición son valorados centralmente por cuerpos colegiados ubicados en la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria.

De todos los instrumentos y herramientas existentes en la institución para evaluar la docencia, el que más puede proporcionar información valiosa es la prueba didáctica de los concursos de oposición abiertos – o de ingreso- , pues en su carácter de *ejercicios de rendimiento* (Cadenas y León, 2007), esta prueba del proceso es responsabilidad de una comisión dictaminadora compuesta por docentes del área y de la disciplina, pero no todos adscritos a la ENP, pues algunos de ellos pueden pertenecer a la FES Acatlán, FES Cuautitlán, Facultad de Filosofía y Letras, y/o Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, quienes atestiguan y evalúan las competencias didácticas de los candidatos, de una manera artificial pues el grupo ante el cual se imparte el tema asignado para la sesión en cuestión no conviven ni interactúan habitualmente.

El anterior recuento nos lleva a preguntar: ¿Cuál ha sido el impacto de los instrumentos y medios de evaluación en el desempeño de los docentes de idiomas dentro del aula?, ¿existe alguna articulación o sistematización entre ellos? pues salvo los instrumentos de los numerales 1 y 2 que son anuales, los mencionados en el numeral 3 se realizan a petición de parte – en el caso de los concursos abiertos, cerrados o de promoción – o cuando el H. Consejo Técnico de la dependencia, a petición del titular, autoriza la disponibilidad de plazas a concurso - plazas de tiempo completo o de definitividad en asignatura- a publicar por medio de convocatorias. Estas acciones se encuentran normadas por la Legislación Universitaria.

A partir de lo anterior, es posible puntualizar que la docencia de lenguas extranjeras en la ENP requiere ser evaluada con el propósito de incentivar la mejora en el desempeño de los mentores en el aula, diseñando y utilizando de instrumentos y mecanismos, complementarios a los ya establecidos, que sean confiables, útiles, válidos y variados tales como la autoevaluación del docente, los materiales de autoestudio, el modelaje u observación de clase, el portafolios de evidencias, y la bitácora de trabajo, formulados a partir de rasgos distintivos, específicos y propios de la didáctica de lenguas.

2.1.3 Aportaciones desde la academia

La evaluación de la docencia universitaria en México ha sido objeto, desde hace treinta años, de proyectos de investigación por parte de prestigiosos académicos adscritos, principalmente, a instituciones públicas de educación superior como la Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma Metropolitana, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, entre otras, conformando incluso una Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIED) en 1995.

La evaluación del desempeño docente en México ha sido objeto de análisis y estudio por investigadores como Isabel Arbesú García, Mario Rueda Beltrán, Alejandro Canales Sánchez, Javier Loredó Enríquez, Edna Luna Serrano, Laura Márquez Algara, Alma Delia Torquemada, entre otros, quienes se han concentrado en identificar las fortalezas y debilidades de las acciones de

política pública y de los modelos y sistemas implementados por las instituciones educativas en el país, así como a enunciar propuestas de mejoramiento para que los procesos puestos en marcha no tengan como orientación unívoca la rendición de cuentas para la asignación de beneficios o incentivos económicos.

En principio, es posible afirmar que, en comparación con Chile y Colombia, y debido a la instrumentación de políticas educativas en materia de evaluación del desempeño docente de nivel universitario desde la segunda mitad de los años 80 del siglo pasado, México es uno de los países con una larga tradición en la evaluación de la enseñanza, pues dada la inserción de México en los esquemas de trabajo de diversos organismos internacionales, los procesos de valoración del desempeño fueron instrumentados con propósitos de control administrativo, muestra de lo cual son la amplia e indiscriminada aplicación de los cuestionarios de opinión de los estudiantes con respecto al desempeño de sus mentores, como refieren Montoya, Arbesú, Contreras y Conzuelo (2014).

Muestra de las aportaciones que desde la academia se han hecho en lo que a la evaluación del desempeño docente se refiere la encontramos en el artículo intitulado *La evaluación de la docencia universitaria en México: Un estado de conocimiento del período 1990 -2004*, bajo autoría de Arbesú, Díaz-Barriga, Elizalde, Luna, Rigo, Rueda y Torquemada, y publicado en la edición correspondiente al segundo semestre de 2006 en la revista digital *Perspectiva Educacional*, editada por la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en Chile; adicionalmente, un alto porcentaje de los trabajos y productos de investigación publicados se han enfocado a trabajar lo relacionado con los cuestionarios para evaluar la docencia a partir de las opiniones de los alumnos, evidenciándose así el amplio uso que se hace de estos instrumentos como medio para calificar, etiquetar, premiar o castigar a los docentes.

La aplicación de los cuestionarios de opinión de los estudiantes como recurso casi único para evaluar el desempeño de los docentes ha visto ampliada su utilización en virtud de los compromisos adquiridos por nuestro país en el seno de organismos internacionales como la OCDE, el BM y la UNESCO, y sobre todo porque principalmente, subyace una tendencia por llevar a cabo las evaluaciones del desempeño docente a partir de indicadores como la productividad académica – como signo de calidad en educación –, vinculada con beneficios económicos suplementarios (Montoya, Arbesú, Contreras y Conzuelo, 2014; y Aboites 2012; Arbesú, Canales, Crispín, Cruz, Figueroa y Gilio, 2004); adicionalmente, y con base en las indagaciones realizadas para el presente trabajo, se pudo encontrar que con los cuestionarios y encuestas de opinión de los alumnos no se valoran las competencias didácticas de los profesores, sino las conductas o acciones que estos profesionales toman para realizar su praxis, y lo que hace que la recolección de información para la evaluación se vea ensombrecida por una alta carga de subjetividad y otras irregularidades desde su diseño hasta la etapa de comunicación de los resultados, coincidiendo así con las tesis de Montoya, Arbesú, Contreras y Conzuelo (2014). En definitiva, su manejo práctico y rápido que trae consigo beneficios y ventajas administrativas no satisfacen las áreas pedagógicas que deberían marcar su fin primario.

Luego entonces, los resultados de la evaluación de la docencia vigentes en una gran cantidad de IES de México están vinculados con el otorgamiento de recursos financieros a manera de estímulos por

productividad, ejemplos de lo cual da cuenta Rueda (2008), al referirse a acciones como el *Programa de Mejoramiento del Profesorado* (PROMEP) que consiste en la concesión de becas de posgrado y otros incentivos (recursos económicos, financiamiento de proyectos, equipamiento, etc) para profesores de carrera; el *Programa de Fortalecimiento Institucional* (PIFI); y dentro del contexto de la universidad mexicana mejor colocada en los rankings mundiales (UNAM), se remite a mencionar a los *Programas de Estímulo a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico* (PRIDE) para el personal de tiempo completo, o al de *Estímulo a la Productividad y al Rendimiento del Personal de Asignatura* (PEPASIG) para profesores de asignatura, interinos y definitivos.

Con referencia a estos dos últimos programas de apoyo a los que los profesores de la UNAM acceden través de la presentación de productos de investigación y de la obtención de grados académicos, es evidente el franco detrimento de la percepción económica neta y la evaluación genérica y desvirtuada de las actividades de docencia, pues en ellos es posible vislumbrar que, como aseguran Montoya, Arbesú, Contreras y Conzuelo, la aceptación de programas de recompensas por productividad académica como éstos radicó fundamentalmente en la relación cercana entre evaluación y financiamiento que se fue configurando gracias a la erosión de los fines formativos de la evaluación en favor del control sobre los docentes y su quehacer; y peor aún, al no ser parte de su salario integrado, estos dejan de ser percibidos una vez que llega la cesantía por jubilación.

En teoría, estos apoyos tienen como propósito el incentivar la calidad de las actividades de los docentes en materia de educación, lo cual se logra, según se afirma, al evaluar el desempeño de los profesores. Desafortunadamente, hasta el momento se sigue careciendo de una directriz precisa en la materia (Montoya, et al., 2014). Indudablemente, éste es un síntoma de esa “desorientación” causada por la centralización de los procesos de evaluación de la docencia, la mimetización de los programas de formación profesional docente con las directrices para evaluar el desempeño docente, y la utilización de los cuestionarios de opinión como fuente primaria de información para evaluar el desempeño docente, a lo que hay que añadir una incipiente oferta de programas de formación de evaluadores profesionales, como afirman Fernández y Coppola (2008b).

Dicha falta de dirección es muy probable que se deba a la falta en la existencia de una acotación epistemológica sobre lo que se entiende por *docencia* y por *calidad*, dado que este último concepto, sobre todo, ha ido cambiando con el tiempo (Aboites, 2012), y que en nada ha beneficiado a la utilización de la evaluación de la docencia como medio para que los docentes puedan mejorar su desempeño.

Lo anterior es una evidencia de lo sucedido al final de la administración del presidente Salinas, al ser ese un momento en el cual México se había incorporado a esquemas de intercambio comercial como el TLCAN o de cooperación internacional como la OCDE, y que trajo como consecuencia que el concepto de evaluación se entendiera como el motor para mejorar la educación (Aboites, 2012); por lo que desde entonces, y en pleno auge de las ideologías neoliberales que promueven la productividad y la eficiencia como factores de la calidad, la noción de evaluación de la docencia fue matizada por los conceptos referidos, y que se han ido agudizando en los últimos años.

La realidad es que desde aquellos momentos hasta la actualidad, aun no se vislumbra un concepto real y pedagógico de evaluación de la docencia, y en el discurso impera la ecuación que señala a la evaluación de la docencia como impulsor del mejoramiento de la calidad de la educación, por lo que los profesores son responsables directos, y reflejando con ello no solamente una lamentable ignorancia acerca del particular, sino una preocupante falta de una cultura de la evaluación, sobre todo en las autoridades educativas del país.

La evaluación del quehacer académico universitario en México, en el que presuntamente se incluyen las actividades docentes y de investigación, se realiza por medio de la valoración que lleva a cabo el CONACYT por medio del *Sistema Nacional de Investigadores* (SNI) creado en 1984, con el propósito de retribuir, mediante la asignación primas económicas, la productividad académica de los profesionales de diversas disciplinas que laboran en las IES del país, y que voluntariamente se han inscrito a dicho sistema de recompensas (Montoya et al., 2014); no obstante, la principal deficiencia del SIN, a decir de Díaz Barriga (2009) es que no ha incentivado realmente la producción científica de calidad, pues sus parámetros, indicadores y criterios están basados en conceptos cuantitativos, primordialmente.

Otros mecanismos para evaluar a los docentes en México es el denominado *Programa de Mejoramiento del Profesorado* (PROMEP), creado en 1996 por la Secretaría de Educación Pública con el objeto de otorgar becas para que los docentes puedan cursar programas de posgrado (maestría y doctorado) y también para que los profesores puedan incorporarse a grupos académicos para que los beneficiados tengan la posibilidad de impartir los cursos con mayor calidad y, al mismo tiempo, propicien condiciones para una mejor formación de los estudiantes de nivel superior. Desafortunadamente, ninguna de sus dos “intenciones” ha probado ser cumplida, a decir de Montoya, Arbesú, Contreras y Conzuelo (2014).

Como puede verificarse, los modelos mexicanos de evaluación académica descritos adolecen de inconsistencias e irregularidades que les restan validez, confiabilidad, pertinencia y viabilidad, pues no delimitan las áreas de trabajo que realizan los investigadores y los docentes; están cimentados sobre preceptos positivistas y cuantitativos; dan prioridad al trabajo individual en menoscabo del realizado de manera colaborativa; siguen siendo de naturaleza genérica y parcial; el personal a cargo de las etapas de planificación, interpretación y comunicación de los resultados carece de una formación adecuada y especializada; y siguen estando orientados hacia el control y la recompensa, aspectos que de ninguna manera incentivan el mejoramiento, aun cuando ello sea el argumento enarbolado por las autoridades educativas.

En la práctica recurrente, Rueda (2011) reporta en su estudio intitulado *diagnóstico sobre evaluación de la docencia en universidades públicas*, que el 80% de las IES que consideró para ese trabajo hacen uso de los cuestionarios o encuestas de opinión de alumnos para evaluar el desempeño de los docentes; mientras que otros investigadores como Montoya, Arbesú, Contreras y Conzuelo señalan que en las universidades visitadas usan, en orden descendente de frecuencia, los siguientes: el cuestionario de opinión estudiantil (75%); cuestionario contestado por el jefe (32%); cuestionario contestado por el docente o autoevaluación (24%); observación entre colegas (24%), portafolios elaborado por el docente (20%), otros (10%); ante tal panorama, la RIED de México

sostiene que al ser la docencia uno de los motores del desarrollo de un sistema educativo, el enfoque sobre el cual debe estar cimentada su evaluación debe ser formativo y de mejoramiento permanente (Fernández y Coppola, 2008b).

Hoy por hoy, la situación que guarda la producción de trabajos de investigación serios y publicados en los medios académicos de rigor en México, en los que se analizan, critican y estudian de manera sistemática los procesos de evaluación de la docencia universitaria, así como la conformación de un *corpus* teórico y epistemológico en la materia, aún se encuentra en una etapa inicial; empero, aseguran Arbesú et al. (2006), la academia está cada vez más interesada en aportar elementos de tipo teórico con el fin de hacer del conocimiento de la opinión pública el estado que guarda la cuestión. Cabe señalar que en nuestro país, contamos con destacados investigadores como Arbesú, Díaz-Barriga, Elizalde, Luna, Rigo, Rueda y Torquemada que se han dedicado a esclarecer las “lagunas” o “vacíos” que presentan los sistemas de evaluación del desempeño docente que se aplican en las universidades y en los cuales faltan por ser incorporados los otros actores de la educación cuyas actuaciones y acciones confluyen en los centros escolares.

Los académicos mexicanos que se han dado a la tarea de realizar investigación de alto nivel en materia de evaluación de la docencia, han podido advertir el uso perverso, tergiverso y desvirtuado que en las instituciones se hace de los procesos para evaluar el desempeño en el aula de los profesores universitarios, por indicaciones de los gobiernos a través de las autoridades educativas, dado que su principal preocupación es dar cumplimiento a los compromisos que han adquirido en el seno de los organismos internacionales, y al mismo tiempo, las constantes denuncias de la comunidad científica en lo que respecta a la raquítica inversión que gobiernos como el de México hacen en favor de la investigación y productividad científica, pretendiendo callar esas voces por medio de la instrumentación de programas de recompensas y estímulos por cantidades de productos académicos; desde la academia, se ha criticado la prácticamente exclusiva utilización de los cuestionarios y las encuestas de opinión de los alumnos para evaluar el desempeño docente, lo que se evidencia a partir de las sugerencias de los investigadores en cuanto a que, si en verdad se desea mejorar la calidad de la educación, se debe diversificar la aplicación de instrumentos diversos para evaluar a los profesores; y adicionalmente, se han esforzado por argumentar sus críticas hacia los cuestionarios y las encuestas de opinión de los alumnos, pues esta forma de evaluación no da cuenta de la complejidad de la evaluación de la docencia universitaria; asimismo, ha sido evidente el rechazo que han recibido las acciones institucionales y gubernamentales en materia de evaluación de la docencia, principalmente por parte de los profesores, lo cual, explican los investigadores mexicanos, probablemente se debe a que en la actualidad no existen mecanismos para incorporar a los docentes en el diseño, instrumentación y análisis de los resultados de las valoraciones, pues no necesariamente resulta políticamente conveniente para el Estado, pues de serlo, ya hubieran puesto en marcha planes y foros para acoger la participación de las voces de los docentes.

En los trabajos y productos publicados por los académicos expertos de México, se sugiere el fomento de acciones tendientes hacia la conformación de una cultura de la evaluación, en el que se incorporen programas para la formación de docentes y evaluadores que impulsen la reflexión de los profesores sobre su práctica docente, lo cual es probable que trastoque los intereses o rituales que en muchas universidades tanto públicas como privadas existen, dado que implicaría un cierto grado de

democratización en los procesos de toma de decisiones de las IES, al tener éstas que convocar a los docentes a expresarse en cuanto al tipo de estrategias y acciones que ellos consideran incentivarían la reflexión sobre su práctica, y que es plausible represente un reto tanto en lo político como en lo financiero para las universidades.

Lo anterior representa un reto y una oportunidad para que el gobierno y las IES se ocupen verdaderamente de buscar e incentivar una oferta educativa de calidad al constante y minuciosamente diseñar, monitorear, revisar y adecuar los programas de formación profesional en educación que guarden una estrecha vinculación con el análisis de la información y los resultados obtenidos a través de los sistemas de evaluación del quehacer docente, lo cual desafortunadamente ha quedado en el descuido porque se ha preferido abrir espacios temporales e interinos en investigación y docencia, que destinar recursos para abrir oportunidades de plazas de tiempo completo para que se realicen sendos trabajos,

Por lo que se refiere a nuevas propuestas para evaluar la docencia desde una perspectiva menos cuantitativa, es evidente que desde la Academia en México se han propuesto vías alternas de índole cualitativo para evaluar la docencia, como lo son los portafolios, las bitácoras, los diarios, las videograbaciones de secuencias didácticas completas, etc. enfatizando la promoción de la autoevaluación y reflexión y que resultan altamente enriquecedoras para verdaderamente lograr una educación de calidad.

2.2 LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN ESPAÑA

2.2.1 Políticas gubernamentales

La evaluación del desempeño para los docentes españoles tuvo su origen formal en el año de 1995 con la promulgación de la *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes* (LOPEG), normatividad en la cual se estableció, con pleno respeto a las decisiones de las Comunidades Autónomas, el mandato para que las Administraciones Educativas pusieran manos a la obra para planificar procedimientos encaminados a valorar la labor de los profesores, y en los cuales deben involucrarse también a los servicios de Inspección de Educación, las autoridades de los centros educativos, y eventualmente, algunos otros actores del centro educativo quienes, a juicio de la administración, tengan que conocer sobre el particular, incluido el personal docente.

Contextualmente, en materia de evaluación del profesorado universitario, dos hechos de gran relevancia constituyen los pilares para el diseño e implementación políticas en el ramo: a) la *Ley Orgánica de Universidades* de 2001 y su modificación de 2007 y b) la incorporación de España al *Espacio Europeo de Educación Superior*, siendo este último determinante para respaldar todo tipo de acciones tendientes a garantizar la calidad de la educación y a ser llevadas a cabo por las IES (Murillo, 2008).

A tal efecto, siguiendo el mandato de la conferencia ministerial de Berlín del año 2003, la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), en cooperación con la EUA, la EURASHE y la ESIB, propuso los criterios y directrices para la garantizar la calidad educativa en el

EEES, y que fueron adoptados por la conferencia ministerial de Bergen del año 2005; y según sus directrices, las IES están en obligación de cuatro acciones concretas; no obstante, para algunos autores como Murillo, hoy por hoy se carece de un modelo ideal de profesor universitario para el siglo XXI, con las implicaciones que ello trae para un sistema educativo que se ha planteado el mejorar la calidad de los servicios que presta a la sociedad, y en particularmente, en cuanto a la evaluación del desempeño de los docentes.

El marco legal de la LOPEG contempla que para dichos procesos deben señalarse los fines y los criterios precisos de evaluación, así como las consecuencias y las acciones a tomar a partir de los resultados y que tendrán impacto en la trayectoria profesional de los mentores; de este modo, se vinculan los resultados obtenidos en los procesos de evaluación con la carrera profesional de los educadores.

En lo que se refiere a los modelos aplicados a la evaluación de la docencia, según el documento de la UNESCO intitulado *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*, del que Murillo (2007) fue coordinador, en España la evaluación del desempeño docente era aplicable para casos especiales, como el otorgamiento de licencias y permisos para realizar estudios profesionales, e incluso para el acceso a labores directivas.

Para 2002, la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE) reiteraba la importancia de evaluar, sentaba algunos principios de calidad en la prestación de servicios educativos, entre los que sobresalen la evaluación y la inspección voluntaria del sistema de educación en su conjunto; lo cual tenía como finalidad mejorar el desempeño de los docentes mediante la instrumentación de procedimientos de evaluación en los que participen activamente los profesores, para así incentivar su carrera profesional y su productividad, trayendo consigo una serie de Resoluciones, Decretos Reales, Leyes y Órdenes emitidos por el gobierno central, pero aún sin consolidar para ese momento un sistema consolidado para evaluar el desempeño docente, siendo sólo los docentes interesados en tramitar un permiso para cursar programas de estudios o para acreditar a los candidatos a puestos directivos en los planteles escolares los que se sometían a una evaluación de labor profesional (Murillo, 2007); no obstante, en lo general se hacía mención del proceso que se debía seguir, el cual se enfocaba en la participación directa en el aula, en las actividades relacionadas con ella, en las iniciativas para mejorar la práctica docente, y en las actuaciones de carácter general vinculadas con la coordinación pedagógica; asimismo, se contemplaban preceptos sobre la participación del docente en el entorno escolar, y en la atención al alumnado; mientras que por lo que se refiere al personal a cargo de la aplicación y la coordinación del proceso de evaluación, sus tareas pertenecían al área de inspección educativa; para cuyo propósito, se apoyaba en los indicadores e instrumentos elaborados desde la administración educativa.

A pesar de las circunstancias imperantes hasta antes del año 2001, lo cierto es que la evaluación de las actividades docentes de los profesores universitarios fueron establecidas como obligatorias mediante la *Ley Orgánica de Universidades* (LOU); mientras que por lo que respecta al ingreso de España en el EEES, una condición indispensable era lograr la calidad y la excelencia en el

desempeño docente, siendo la evaluación de sus labores uno de los procesos principales (Murillo, 2008).

Por otro lado, Bolívar (2008) señala que en Europa, y en un ambiente en el cual las competencias se han convertido en el aspecto central, hablar de ellas en materia de evaluación de la docencia es referirse a toda una trayectoria de marcos normativos (1995, 2002, 2006), muy diferente a la dinámica que se ha registrado en Iberoamérica, pero que igualmente ha encontrado escollos y resistencias por parte, principalmente, de los mentores. De hecho, este autor asegura que la evaluación de la docencia aun no es aplicada de manera sistemática, sobre todo porque los profesores tienen el rango de funcionarios, categoría difícil de perder y que les permite percibir un salario inherente a tal condición, lo cual no sucede en otros contextos de la región.

Sin embargo, el mismo autor apunta que se han registrado cambios importantes, sobre todo a partir de la promulgación en 2006 de la *Ley Orgánica de Educación*, cuyos mandatos establecidos se refieren a la *Evaluación de la función pública docente* tienen implicaciones no sólo en la carrera profesional de los docentes, sino que también, como se argumenta en el *Estatuto del Profesorado*, surten efectos en los complementos retributivos, sin definirse claramente, al momento de la publicación del artículo, si se canalizarán a salarios o estímulos.

Las Comunidades Autónomas en las que se encuentra dividido políticamente el territorio ibérico han tenido que ocuparse del tema, por lo que se han emprendido acciones de política pública para crear mecanismos para reglamentar e instrumentar la evaluación de los profesores, estableciendo un sistema de acreditación de méritos docentes que tiene como resultado la promoción o ascenso en el escalafón magisterial (Bolívar, 2008). Como ejemplos claros de tal estado de la cuestión es que en once de las Comunidades se ha creado una infraestructura burocrática para ocuparse de la evaluación de los docentes, mientras que en las seis restantes aún no existen oficinas o dependencias dedicadas exclusivamente para tal tarea, como señala Murillo (2008) dejando en manos de la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (ANECA) las correspondientes gestiones.

La fundación de la ANECA en 2014 marcó un parteaguas en cuanto a la evaluación de la docencia de nivel superior pues su consolidación se dio cuando siete años atrás elaboró el *Programa de Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario* denominado “Docentia” y cuyo propósito fue enfocarse en el manejo de la calidad del desempeño de los profesores e impulsar su desarrollo y reconocimiento.

Para llevar a cabo su misión, la ANECA tiene como funciones participar en la coordinación de acciones para mejorar la calidad del *Sistema de Educación Superior* mediante la instauración de mecanismos de acreditación, evaluación y certificación del desempeño docente, así como de las instituciones mediante programas como el de *Evaluación de Enseñanzas e Instituciones*, verificando grados y maestrías; el de *Reconocimiento de Sistemas de Garantía de Calidad de las Instituciones Universitarias*, *Apoyo a la Evaluación y Formación Docentes*, el de *Mención Calidad en Estudios de Doctorado*; y el de *Evaluación del Profesorado*, que se enfoca en la contratación y la acreditación de funcionarios de las instituciones.

Desafortunadamente, según Bolívar (2008:66), en España no existe una carrera profesional docente alguna que propicie el establecimiento de programas de incentivos, lo cual, hasta la fecha de la publicación referida, la evaluación docente se lleva a cabo según parámetros genéricos aplicados a la administración pública, tal y como sucede en la gran mayoría de los sistemas educativos.

La promulgación del *Estatuto de la Función Pública Docente* es un tema de gran algidez, pues reacciones de resistencia se han registrado al respecto desde un inicio cuando en 1988, ante la publicación del Estatuto Docente, se registró un movimiento contestatario de profesores que derivó en la dimisión del entonces Ministro de Educación, y siendo a tal grado la delicadeza del asunto que los programas de incentivos posteriores han generado reacciones en sentido contrario, pues los docentes los han considerado una afrenta a su dignidad, pues dichas propuestas, además de “insinuar” una recompensa por aprobar a los alumnos, se pretende responsabilizar unívocamente a los profesores del fracaso escolar; a lo anterior se suman las dificultades que de por sí conlleva establecer programas de incentivos individuales profesionales.

Esas respuestas han llevado a las autoridades a pensar en otras alternativas que resulten atractivas para los profesores, quienes en su condición de funcionarios, los resultados de un proceso de evaluación no ponen en riesgo su pervivencia laboral y profesional; además de otras estrategias en apoyo de incentivos colectivos a las escuelas, de promoción profesional, y hasta de índole estructural como la disminución del número de alumnos por aula, el aumento de las plantillas docentes, la dotación de más recursos materiales, entre otras (Bolívar, 2008).

En lo que se refiere a la ANECA, es posible decir que en la actualidad, cuenta con tres programas de evaluación de docentes, el primero de ellos denominado PEP (*Programa de Evaluación del Profesorado para la contratación*); el segundo llamado *Programa de Acreditación Nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios* (conocido como ACADEMIA), y el tercero es el ya mencionado programa DOCENTIA, el cual toma como referencia las recomendaciones para la *Garantía de Calidad en las Instituciones de Educación Superior* elaboradas por la *Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA)* y difundidas mediante el documento *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Asimismo, en el diseño del programa se han tenido en cuenta los estándares establecidos por organizaciones internacionalmente reconocidas en materia de evaluación del personal, como *The Personnel Evaluation Standards*, elaborados por el *The Joint Committee of Standards for Educational Evaluation*, y de cuyo impacto da muestra el hecho que más del 90% de las IES participan en las diferentes etapas y fases del programa, según dicha agencia (2016).

Por otro lado, según la *Ley Orgánica de Universidades*, la nomenclatura y estructura del personal académico de las universidades españolas (denominado PDI o Personal Docente e Investigador) se divide en tres grandes grupos a saber: a) El Personal Docente e Investigador Contratado, b) El Profesorado de los Cuerpos Docentes Universitarios, y c) los docentes adscritos a las universidades privadas. (Ver anexo 2.5).

Cabe señalar que en la administración pública de España, existe otra oficina encargada de las actividades de evaluación en educación conocido en la actualidad como el *Instituto Nacional de*

Evaluación Educativa, el cual depende del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y cuya fundación data del año de 1990 con la promulgación de la *Ley Orgánica 1/1990*, del 3 de octubre de 1990, de *Ordenación General del Sistema Educativo español (LOGSE)*, bajo la entonces denominación de *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación*; posteriormente, esta dependencia cambia de nombre por el de *Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo*, formalizándose tal cambio en la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* del 23 de diciembre de 2002; mientras que para el año 2006 se da una nueva nomenclatura a esta institución, y a la vez, se establecen sus funciones, por medio de la *Ley Orgánica de Educación*, proclamada el 3 de mayo del año citado, y con ella recibiendo el nombre de *Instituto de Evaluación*. Finalmente, a partir de la publicación del *Real Decreto 257/2012* el 27 de enero de 2012, esta dependencia se denomina *Instituto Nacional de Evaluación Educativa* (ver anexo 2.6).

Como puede constatarse, la evaluación educativa en España es llevada a cabo por la ANECA y el INEE, ambas dependencias apuntaladas, como lo señala Bolívar (2008) en marcos legales creados por las diferentes fuentes de derechos contempladas en el sistema jurídico español; no obstante, y dado que con base en las fuentes de información consultadas, no fue posible identificar si el INEE es directa o indirectamente responsable de la evaluación de la docencia en la educación de tercer ciclo; por tanto, es posible aseverar, con base en Murillo (2008) que la evaluación del desempeño de los docentes universitarios, incluidos los que se encargan de desarrollar e impartir los cursos y programas de lenguas extranjeras, es llevada a cabo por la ANECA, en conjunto con las dependencias comunitarias designadas para tal efecto, sin por ello dejar de lado a las Universidades, pues el marco legal impone que sean las IES las que dispongan de los mecanismos y procedimientos apropiados para evaluar el desempeño de los profesores de forma periódica; luego entonces la evaluación de los profesores es tripartita : el Estado, las Comunidades Autónomas y las 71 Universidades existentes y autónomas, de las cuales 48 son públicas y 23 privadas, lo que pone de manifiesto la gran diversidad de sistemas, mecanismos e instrumentos para evaluar la docencia, los cuales indudablemente es plausible compartan ciertos indicadores, criterios y rasgos.

Adicionalmente, Murillo señala de manera precisa cuales son las encomiendas y responsabilidades que cada instancia tiene en materia de evaluación de la docencia, pues mientras el Estado y las Universidades son las encargadas de valorar el acceso y el ascenso el escalafón docente en cuanto a puestos de funcionarios, y las IES y las Comunidades Autónomas hacen lo propio en lo que se refiere a los puestos de docentes contratados; la evaluación del rendimiento de los docentes es encomienda de las Universidades; y finalmente, a cargo de las Comunidades Autónomas quedan los procedimientos para asignar incentivos económicos a los profesores.

En cuanto a los medios utilizados para evaluar el desempeño docente, en la Resolución de 1990, se estableció que se haría uso de: a) Encuesta de los alumnos ; b) Informe del profesor sobre sus actividades; c) Informes de los órganos unipersonales o colegiados; y externos; desafortunadamente, este mecanismo para la evaluación de los docentes no cumplió con su cometido original, y quedó en un tedioso formalismo que solo tuvo como consecuencia la compensación económica que se había previsto para el particular y sin tener incidencia evidente en el mejoramiento de la docencia; a lo que cabe agregar que los aspectos y características genéricos

de los procesos de evaluación que se llevan a cabo en las universidades españolas, a partir de la Reforma a la L.O.U del año 2007, y que se muestran en el anexo 2.7.

Para el año 2006, con base en Carreras (2010), la ANECA y las agencias autonómicas constituyeron la *Red Española de Agencias de Calidad Universitaria* (REACU), en un intento por articular la colaboración en materia de evaluación de la docencia, lo cual se oficializó mediante la publicación del documento intitulado *Armonización de la evaluación del profesorado*, lo cual sentó un precedente importante en cuanto a la construcción de una plataforma de políticas públicas destinadas a la mejora de la calidad del ejercicio docente.

El modelo aplicado en el programa DOCENTIA especifica que para obtener la información necesaria se requiere contar con una metodología para lograr el cometido, la cual debe cumplir, como da cuenta Carreras, con dos directrices: a) evitar posibles sesgos en la información recogida, y b) ser válidos, ser viables y permitir la interacción con los evaluados. En este sentido, en el programa se propone utilizar diversos instrumentos (el auto-informe del profesor, el informe de los responsables académicos y las encuestas a los estudiantes) para evaluar el desempeño de los docentes; sin por ello limitar otros mecanismos e instrumentos útiles para recolectar información que las universidades deseen diseñar y aplicar de acuerdo a sus fines institucionales, pero requiriéndoles la elaboración de manuales al respecto, y que deben ser sometidos al dictamen de un cuerpo colegiado en la materia, y cuya aplicación implica un monitoreo a ser realizado por parte de una comisión de seguimiento creada por de la universidad y de las agencias de evaluación.

Por su parte, en el año 2007, la ANECA, la AQU y la ACSUG desarrollaron el programa AUDIT, el cual tiene como meta asesorar a las IES para diseñar sus sistemas de evaluación docente, para lo cual deben contar con mecanismos para asegurar el acceso, la formación, la evaluación, la promoción y el reconocimiento de los profesores a ellas adscritos.

En ese sentido, se establece que ha quedado en manos de las instituciones el evaluar contextualmente, a través de los instrumentos que considere pertinentes la labor de su personal docente, así como el apoyar a los que presentan un desempeño poco satisfactorio para que lo mejoren.

2.2.2 *Acciones institucionales de la Universidad de Barcelona*

La Universidad de Barcelona, fundada por Alfonso el Magnánimo en 1450, es la Institución de Educación Superior de España ubicada como la mejor universidad de ese país, según los rankings internacionales hasta febrero de 2016, y en cuyas instalaciones se atiende a 65,643 estudiantes y labora una planta académica de 5,311 profesores e investigadores.

En materia de evaluación de la docencia, es pertinente señalar que en la Universidad de Barcelona, este proceso tiene como objetivo mejorar el desempeño de los docentes para sustentar la selección y promoción del personal docente, así como el planteamiento de propuestas para la asignación de los apoyos económicos otorgados por la Generalitat Catalana, el cual se lleva a efecto mediante un

proceso dual en el que se cuenta, por una parte, con una encuesta de opinión a los alumnos que es aplicada de manera periódica, y por la otra, a los docentes se les somete a una evaluación de carácter voluntario, y con una periodicidad de cada cinco años, con posibilidad a ser reducida a tres años, sí y sólo sí se convoca a concursos de acceso, y en el cual participan como los profesores, los estudiantes, los responsables académicos y la Comisión de Evaluación de la Docencia de la UB (CADUB).

Los medios mediante los cuales se realiza la recolección de información del proceso se enfocan en cinco dimensiones o planos, los cuales son:

- a) el auto-informe del profesorado,
- b) la planificación docente,
- c) la actuación y el desarrollo profesional,
- d) la valoración de los resultados de la actividad docente y,
- e) la valoración de la satisfacción de los estudiantes.

La metodología vigente hasta el 31 de diciembre de 2019 y que es empleada por la UB para evaluar la docencia, se encuentra cimentada en el *Informe de Renovación del Proceso de Evaluación Docente* - contenido en el *Manual de Evaluación Docente* de la UB- publicado por la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya AQU Catalunya el 15 de octubre de 2014 y autorizado por la Comisión Específica para la Valoración de los Méritos y Actividades Individuales (CEMAI).

La UB, en cumplimiento con las disposiciones del Estado español, presentó la propuesta referida en el marco de la Segunda Edición de la *Guía para el Diseño e Implantación de un Modelo Institucional de Evaluación Docente del Profesorado de las Universidades Públicas Catalanas*, editada por la AQU Cataluña, y en la que se señala que cada IES está en obligación de concretar su propuesta de evaluación del desempeño docente y, posteriormente, someterla a la AQU Cataluña para que sea verificada, y en caso de un dictamen favorable, la UB proceda a su aplicación para los efectos de incentivos adicionales a los que se hace mención en el Decreto 405/2006, así como a los otros que se señalen en el Manual correspondiente.

De acuerdo al documento citado (Universitat de Barcelona, 2009), el proceso de evaluación de la docencia en la UB tiene como punto de partida las directrices planteadas en el mismo y a las que se les ha otorgado la certificación por parte de la CEMAI de la AQU Cataluña, previa verificación y en cuyo proceso de auscultación participaron agentes externos al sistema universitario catalán, y dentro del marco de colaboración bipartita entre la AQU Cataluña y la ANECA

Según lo publicado, y dada la certificación del Manual, la evaluación busca incentivar la reflexión y el análisis para la toma de decisiones en cuanto al mejoramiento del desempeño, vinculándola con los procesos de acceso y ascenso de los profesores, pero teniendo como recompensa la asignación de recursos financieros a manera de incentivos.

Por lo que respecta al personal docente al que va dirigido el proceso, el Manual señala, por una parte, que en la evaluación puede participar todo el profesorado, a excepción de aquellos docentes

asociados de tiempo parcial – dadas sus características particulares – y a los ayudantes o adjuntos – que se encuentran en proceso de formación. Asimismo, prevé que en el caso de las academias o colegios de docentes que salen del alcance del Manual, se deberá proceder a establecer y definir criterios para evaluarlos en un periodo de tiempo no mayor a dos años posteriores a la certificación del Manual, lo cual implica que, para esta nueva certificación, no podrá excederse del 15 de octubre próximo.

Cabe destacar que el Manual señala los requisitos para participar en la evaluación, pues este proceso ha de llevar a cabo a petición de parte, sin menoscabo de la posibilidad de llevar a cabo otros procesos alternativos para evaluar al profesorado que pudieran ser de carácter obligatorio.

Por lo que respecta al órgano colegiado encargado de llevar a cabo el proceso de evaluación de la docencia, es decir, la *Comisión de Evaluación de la Docencia de la UB (CADUB)*, el *Manual de evaluación docente de la UB* establece las pautas para su integración, funciones y prerrogativas.

Los dictámenes que la CADUB debe emitir acerca del desempeño de los docentes participantes, a partir del Manual citado, son: a) Favorable, para aquellos docentes que hayan acreditado los méritos de competencia de manera suficiente; y b) desfavorable, para aquellos que no acreditaron los méritos de competencia, es decir, la manifestación del resultado del proceso es de índole cualitativa – al menos en el discurso.

Por su parte, el Manual señala que en un plazo no mayor a dos años desde la certificación del Manual, la UB deberá acordar los criterios y procedimientos a seguir para reconocer y recompensar la excelencia en el desempeño de aquellos docentes cuyo dictamen de evaluación haya sido favorable.

No obstante el papel de gran importancia que desempeña la CADUB, en el Manual se establecen los agentes que han de tomar parte en el proceso de evaluación, lo cual no tiene parangón si lo contrastamos con la forma en que se lleva a cabo el citado proceso en México, pues dentro de los actores están contemplados, en primer plano, los docentes; todos ellos los cuales han de participar en el análisis y la valoración de las evidencias, a partir de cinco dimensiones o planos de evaluación: a) el auto- informe del profesorado, b) la planificación docente, c) la actuación y el desempeño profesional, d) la valoración de los resultados de la actividad docente, y e) la valoración de la satisfacción de los estudiantes y de las carreras académicas; y mediante instrumentos como a) la planificación docente, b) el desarrollo de la actividad docente y de la profesionalización docente, y c) los resultados de la acción docente. Para conocer el esquema del proceso de evaluación, se recomienda remitirse al anexo 2.8 al final de este trabajo.

De acuerdo al documento consultado, el proceso de evaluación de la docencia en la Universidad de Barcelona tiene como resultado, para los docentes que se someten a él, los siguientes impactos:

- 1) Tiene implicaciones meritorias para las solicitudes de apoyo para la innovación y el mejoramiento profesional de los docentes, así como en cuanto a incentivos destinados a desarrollar investigación sobre la docencia.

- 2) Es importante como requisito para que alcanzar la categoría de profesorado emérito.
- 3) Representa una condición para optar por la concesión de premios y otros reconocimientos en materia de calidad docente.
- 4) Reviste utilidad para para que la AQU Catalunya considere otorgar el denominado “tramo docente autonómico”

En el *Manual de Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado de la Universidad de Barcelona* al que nos hemos referido, se establece que este proceso tiene como principal impacto el mejoramiento en el desempeño docente al incentivar la reflexión y análisis introspectivo por parte de los profesores; ello sin dejar de lado las repercusiones que dicho proceso tiene sobre el conjunto de la UB, sobre las facultades y escuelas universitarias y sus departamentos, sobre los concursos para plazas para docentes y en los concursos de promoción a plazas para docentes, entre otras.

La evaluación del desempeño docente que se lleva a cabo en la UB sigue una serie de etapas las cuales están contempladas en el documento certificado por la AQU Catalunya y que fue elaborado por la UB. Los estadios que conforman el proceso son, en estricto orden:

- 1) Convocatoria pública del proceso de evaluación, señalando las bases y las directrices que serán el marco normativo, elaboradas con fundamento en las directrices difundidas anualmente por la AQU Catalunya, en el cual puede participar todo docente que a quien le asista el derecho a hacerlo.
- 2) Presentación de solicitudes mediante el llenado y firma de los formatos correspondientes.
- 3) Entrega de documentación a la unidad responsable de la tramitación del procedimiento, y en su defecto, una acreditación equivalente deber ser respaldada por el director del departamento del Plan de ordenación académica.
- 4) Conclusión del proceso.

La transparencia del proceso tiene uno de sus ejemplos en la publicación del listado con los aspirantes no aceptados y ante lo cual tienen la posibilidad de inconformarse ya sea por medios judiciales o administrativos; asimismo, en el *Manual* se contempla que los documentos probatorios que respaldan la información manifestada en los formatos oficiales se deben enviar en formatos digital y físico y debidamente firmada a la unidad responsable del procedimiento una vez presentados en cualquiera de las oficinas del Registro General de la Universidad; mientras que la documentación que acredita las actividades consignadas debe hacerse llegar en formato físico, dentro del plazo anunciado. En caso que el aspirante no cumpla en tiempo y forma con las disposiciones, se interpreta como desistimiento, y a partir de cuyos efectos se emitirá el dictamen correspondiente.

Asimismo, en el documento invocado se deja en claro que, en caso que la unidad responsable de la tramitación del procedimiento detectase deficiencias o irregularidades en el llenado y presentación de los formatos oficiales, el docente tendrá la posibilidad de reparar las carencias o deficiencias identificadas en un plazo de diez días hábiles; en caso de no realizar las modificaciones requeridas, se entiende como desistimiento a continuar con el proceso por parte del aspirante y a partir de cuyos efectos se emitirá el dictamen correspondiente.

Para llevar a efecto la valoración del proceso, la unidad responsable de la tramitación del procedimiento demandará a los responsables académicos un informe individualizado y valorativo sobre el/los docente/s participante/s con referencia a rubros y/ dimensiones relacionadas con aspectos no necesariamente vinculados de manera directa con la docencia.

Por su parte, a la CADUB corresponde emitir un dictamen favorable o desfavorable a partir del análisis de las solicitudes realizado con base en los criterios establecidos en la normatividad vigente y en la revisión de la documentación contenida en el expediente de cada profesor, y el cual será entregado al profesor participante.

Para concluir el proceso, el *Manual* establece que corresponde al vicerrector competente en la materia hacer llegar los dictámenes a la AQU Catalunya con anterioridad al plazo establecido en la convocatoria para su ratificación, de ser el caso.

Una vez cumplido este estadio, el *Consejo de Gobierno* de la Universidad formula y propone al Consejo Social una resolución definitiva, la cual puede ser impugnada por los profesores participantes ya sea por la vía judicial o administrativa, con base en lo señalado por el marco legal vigente.

Si la resolución es desfavorable para el docente, éste tiene la prerrogativa de solicitar una nueva evaluación dos años después, y en la cual está en posibilidad de incluir hasta cuatro de los cinco años valorados negativamente.

2.2.3 *Aportaciones desde la academia*

La postura de la academia hacia los procesos de evaluación de la docencia que se llevan a cabo en las universidades españolas ha sido de crítica y cuestionamiento hacia la efectividad, eficiencia y precisión de los programas, mecanismos, sistemas, instrumentos y criterios para llevar a cabo dicha actividad, el cual es toral para lograr los objetivos por ofrecer una educación de calidad.

No es pertinente dejar de lado el señalar que los procesos para la evaluación de la docencia universitaria que se instrumentan en España, aun cuando se han convertido en un tema de gran actualidad y que ha despertado un gran interés y discusión, están diseñados para responder a las exigencias establecidas, primordialmente, en el seno del Espacio Europeo de Educación Superior, y en las cuales se ha colocado como prioridad el imperante de mejorar la calidad de la educación que se imparte en las universidades.

Ante tal panorama, las IES de ese país han implementado, por así estar establecido en el marco jurídico, algún sistema encaminado a evaluar a sus profesores de manera periódica, enmarcándolo en sus procedimientos institucionales (Tejedor, 1993). En este tenor, la evaluación del desempeño de los docentes en España se lleva a cabo a través de un grupo de instituciones y dependencias como lo son la *Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación* (ANECA), las Agencias de las Comunidades Autónomas y las Instituciones, cuyas funciones y encomiendas están claramente delimitadas.

A la fecha en que se publicó su trabajo, Fernández y Coppola (2008b) afirman que el sistema de evaluación de docentes funcionarios se centra en la acreditación de méritos y competencias docentes a la luz de los indicadores ya referidos en los párrafos anteriores, y situándolos entre las obligaciones de los mentores.

Para Carreras (2010), el seguimiento que las comisiones correspondientes realizan de los manuales para la evaluación de los docentes ha evidenciado que una de las deficiencias detectadas es el bajo nivel de discriminación, pues en el persiste la confusión de las actividades relacionadas con la docencia con aquellas correspondientes a la enseñanza y a la productividad científica; lo que a su juicio y al nuestro propio, es importante corregir, so pena de convertirse en un factor importante del descontento y desconfianza del profesorado hacia su evaluación, así como de derivar en el desprestigio del proceso.

Para Murillo (2008), la evaluación de la docencia universitaria en España es un proceso altamente complejo, pues el marco legal e institucional en el que se suscriben los diferentes procedimientos ha estructurado una complicada estructura de subsistemas para evaluar la docencia carente de interrelación, lo cual se ha dado en virtud de la alternancia del partido político en el gobierno y por las dificultades que se han ido presentando en cuanto a su diseño y aplicación.

En su voz, Murillo también asegura que los cuatro subsistemas para evaluar las diferentes funciones de los docentes y en los que participan dos o más instancias (el Estado, las Comunidades Autónomas y las universidades) es resultado de la configuración política del país – pues no es un Estado federal -, la cual evidentemente ha impactado en materia educativa, y más particularmente en el estado que guarda la evaluación de los profesores, sea ésta para acceso o promoción, sea ésta para la actividad de investigación, o sea ésta para evaluar concretamente el desempeño de los mentores, presentando una dinámica tal que ha ocasionado, uniformemente, una falta de consenso y aceptación por parte de la comunidad universitaria, siendo testimonio de ello las numerosas y constantes modificaciones, derivadas de las presiones del gremio docente; adicionalmente a la problemática referida, otro factor crítico es la mutabilidad de los procesos de evaluación de la docencia en el nivel universitario en España, dado que ello tiene su raíz, según el autor citado, en que aún no hay un acuerdo general en cuanto a los criterios o características de lo que es un *buen docente universitario*, es decir, se carece de una ponderación precisa de cada uno de los rasgos que hacen un ejercicio docente eficiente, motivo por el cual se ha optado por privilegiar el uso de instrumentos que cuantifiquen los productos académicos, teniendo desatinos en cuanto a la determinación de criterios de calidad adecuados para valorar la *praxis* de los mentores dentro del aula, situación que ha provocado que se siga otorgando un gran peso a la satisfacción final de los estudiantes como medio para evaluar a los docentes.

Para los especialistas referidos, es necesario que en España se abra el debate en el seno de las universidades en torno a las cualidades de un *profesor de calidad*, y en consecuencia, los criterios para evaluarlo; y de este modo enfocar las acciones para lograr que los subsistemas de evaluación y los organismos involucrados tengan mayor coordinación; y adicionalmente explican que enfocarse en la evaluación institucional de la docencia como *pieza clave* para elevar la calidad educativa es un absurdo, pues en su opinión, de la mano de tal proceso deben estar también incluidas otras medidas

que precisen cada caso particular; por ejemplo, dentro de las acciones a tomar deben estar la reconfiguración de las estructuras institucionales y del ejercicio docente, incluyendo el emprender esfuerzos para promover contextos educativos propicios para que se lleve a cabo una docencia de calidad, es decir, considerar que el mejoramiento en el desempeño de los profesores es solo uno de los componentes de la mejora institucional que debe emprenderse; luego entonces, una reforma educativa, dentro de la cual la evaluación de la docencia es fundamental para lograr la calidad de la educación, lleva inherente una modificación y re-direccionamiento de los procesos administrativo-legales-políticos de las instituciones y del sistema educativo en general.

Es evidente que en España, como en muchos otros países, los docentes universitarios no están preparados *per se* para desempeñarse como profesores, pues como puede constatarse, en las Universidades, como señala Perry (1992), los programas de formación académica se enfocan primordialmente en el desarrollo de capacidades y saberes para la investigación y se descuida la formación pedagógica de los docentes, porque se cree que las competencias didácticas y docentes se desarrollan a la par de los saberes y habilidades disciplinarios; lo anterior nos lleva a afirmar que es posible deducir que sí los gobiernos y las IES tienen la intención de mejorar la calidad de los servicios educativos que ofrecen, lo cual pretenden conseguir mediante la instauración de sistemas para evaluar el desempeño de su personal docente, antes deben enfocar sus esfuerzos hacia la conformación de una oferta de capacitación y formación de sus profesores, tal y como lo proponen Tejedor y Jornet (2008), tomando en consideración la conformación de una batería de instrumentos cualitativos y cuantitativos contextualizados para recolectar la información necesaria, siendo ésta última una fuente indispensable para identificar fortalezas y áreas de oportunidad para la mejora, y en donde la participación de los docentes en su diseño y estructuración sea prioritaria. Estas acciones indudablemente redundarán en beneficio de todo el sistema educativo. En España, las voces de la academia señalan que estos cambios son necesarios sí se tiene la intención de cumplir con el propósito formativo de la evaluación y que la evaluación pueda cumplir la función para la que fue pensada, o si se prefiere, para que la evaluación sea útil y en consecuencia, válida.

Especialistas en la materia como Murillo (2008), Carreras (2010) y Tejedor y Jornet, (2008), entre otros autores, coinciden en señalar que la prevalencia de las actuales circunstancias que privan en la evaluación de la docencia en España ocasionarán no sólo una inhibición del desarrollo profesional de los mentores, sino también la desmotivación por parte de estos para mejorar, y más gravemente, un distanciamiento entre la universidad y las necesidades de la sociedad a quien está consagrada; asimismo, desde su postura académica, afirman que evaluar adecuadamente el desempeño de los docentes tendrá como resultado una estimulación del profesorado hacia el mejoramiento de su *praxis*, a realizarse a través de modificaciones a pequeña escala o cambios cualitativos duraderos en su quehacer; y simultáneamente, incentivar la auto-reflexión y autogestión que le permitan plantearse cuestionamientos que le lleven a capacitarse para dar mejores resultados de su desempeño

Para finalizar este apartado, pertinente resulta expresar que, con base en lo anterior, es posible percibir que para los académicos-investigadores dedicados al tema resulta evidente la gran preocupación de las instituciones y de los gobiernos por contar con instrumentos de evaluación en los que se vea reflejados criterios e indicadores que permitan identificar a los profesores de

excelencia de los menos aventajados con el único propósito de cumplir con los compromisos que han contraído con organismos internacionales y que en ningún momento han sido pensados para fomentar el mejoramiento del ejercicio docente, lo cual, a largo plazo, resultaría mucho más ventajoso para lograr la tan ansiada calidad educativa, pues lo que se ha estado realizando sólo es un paliativo que a corto plazo les permitirá rendir cuentas, y de este modo, quedar bien con el exterior, pero que en nada beneficiará, de fondo, a su sistema educativo.

2.3 LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN CHILE

2.3.1 Políticas gubernamentales

Las circunstancias que han prevalecido en el sistema de educación superior chileno en las últimas décadas han presentado transformaciones importantes, empero han quedado en el rezago aspectos que aunque parecerán imperceptibles, si han tenido impactos de gran resonancia en la situación que actualmente presenta.

En este estadio, es necesario establecer que los procesos para la evaluación de la docencia en Chile son el resultado de la conjugación una serie de condiciones políticas, como lo fueron las negociaciones entre los actores educativos, la instrumentación de acciones para promover el desarrollo de la formación de los profesores, y la instauración de una serie de estándares para el desempeño docente, a decir de Flotts y Abarzúa (2011), y que es conocido como *Marco para la Buena Enseñanza*.

Fue el año 1980 un parteaguas en el contexto del sistema de educación universitaria en Chile porque se da el banderazo inicial para la fundación de instituciones de educación superior de corte privado, trayendo consigo una serie de cambios en el particular, pues a raíz de ello se empezaron a involucrar los capitales empresariales que influirían en la re-orientación de las metas educativas hacia la estandarización del rendimiento en la productividad y la eficiencia de los servicios educativos, es decir, hace su aparición la *calidad en la educación* como la meta social de las IES, retomando tal concepto desde la perspectiva empresarial-administrativa; siendo este un proceso que a la postre, en el año 1990, en Chile se continuó con esa tendencia hacia la “empresarización” de la educación, muestra de lo cual fue la conformación de la estructura de la labor evaluativa en materia de educación, dándose así la creación del *Consejo Superior de Educación* (CSE) cuya finalidad fue otorgar acreditaciones a las IES privadas (Espinoza, 2010b).

Por su parte, a partir del Tratado de Maastrich de 1992, en el que se dio inicio al fomento de la movilidad de los sectores estudiantil y académico en el marco de sendos programas como lo son TEMPUS, ERASMUS y LINGUA; y de la Declaración de Bolonia de 1999, se continuaron registrando cambios de gran importancia en materia educativa a nivel global, y de las cuales Chile no estuvo exento.

Como muestra de lo anterior, Jiménez (2012) afirma que, desde 1997, dentro de las siete metas de políticas y labores inmediatas del Ministerio de Educación del país, se dejó asentado que es al Estado a quien corresponde fomentar la calidad de la educación así como atender lo que respecta a

los méritos académicos de los programas, y a partir de lo cual surgieron una serie de procedimientos a cumplir por las IES para lograr la acreditación de su oferta educativa.

Hoy por hoy, el sistema educativo chileno está conformado por dos grandes bloques: uno de ellos está compuesto por las IES privadas, y el otro por las Universidades Públicas, dentro de las cuales prevalecen diferencias físicas y filosóficas sustantivas, entre las que destacan aquellas relacionadas con las estrategias y acciones encaminadas a asegurar la calidad de los servicios educativos que ofrecen (Montoya, Arbesú, Contreras y Conzuelo, 2014).

En principio, es posible afirmar que el sistema educativo chileno es, a decir de Brunner, una suerte de *mercado laboral de posiciones académicas* en el cual las instituciones públicas son las que contratan y despiden docentes, fijan sus tabuladores salariales, y tienen la prerrogativa de establecer sus mecanismos para reglamentar su marco legal particular para ordenar la carrera del personal académico a ellas adscritos.

En el año de 1999, según reportan Montoya et al., el Ministerio de Educación de Chile creó el programa de *Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación* (MECESUP), con el fin de intervenir en la generación de mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes por medio de proyectos a los que tuvieron acceso las IES a través de concursos, una vez que éstas hubiesen cumplido con una serie de requisitos y de haber adquirido compromisos institucionales a futuro en cuanto a re-direccionar sus acciones para la formación profesional de los mentores, dándose con ello una restructuración, estandarización y reorganización al interior de las IES.

Es con el surgimiento de dichos concursos que se consiguió entender que la calidad de la educación a lograr se consigue a partir de la ubicación de los procesos de evaluación del ejercicio docente dentro de las prioridades, y reubicando el mejoramiento del desempeño docente a un plano inferior, cuando en años anteriores a 1999, existía el ánimo por valorar la función de los profesores, a tal grado que, según Montoya et al. (2014:25), en algunas universidades existían algunos sistemas de evaluación de la labor docente, los cuales pasaron a ser unidades creadas para apoyar la docencia en cuanto al mejoramiento pedagógico y a la evaluación docente como medio para asegurar la calidad educativa.

Para el año 2006 fue promulgada la Ley de *Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior* en el país, la cual se derivó de la dinámica de trabajo que desarrolló el Estado chileno, a través de la *Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado* (CNAP) y por la *Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado* (CONAP) y que culminó con la fundación de la *Comisión Nacional de Acreditación* (CNA-Chile). (Jiménez, 2012; Espinoza, 2010b).

Dentro de las características del sistema de promoción de la calidad en la educación de Chile se incluye lo referente a la evaluación de la docencia, pues se considera que tanto la *auto-evaluación* como la *evaluación por pares* son componentes esenciales de una evaluación de calidad, y permiten así impulsar una cultura de la evaluación fincada en aspectos como la autorregulación y la rendición de cuentas por parte de las IES. Es así que en el documento intitulado *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior. Informe 2012* (Lemaitre y Zenteno, 2012) se enuncian las

tareas que corresponden a la *Comisión Nacional de Acreditación* (CNA) de Chile, y dentro de las cuáles llama la atención que no se hace referencia a algún mecanismo o instrumento para la evaluación de la docencia.

Con el fin de comparar, es importante dar cabida a la aportación de Espinoza (2010b), en la que puntualiza que los sistemas para el aseguramiento de la calidad de la educación superior de América Latina son responsabilidad de agencias creadas para tal propósito, y que a la luz de su misión, tienden a desempeñar una pléyade de funciones complejas relacionadas con la acreditación, certificación y evaluación de las IES y su oferta educativa.

Para acotar, es menester referir que en Chile, en virtud de los cambios en su marco constitucional, se ha dado un proceso paulatino en el cual han proliferado agencias evaluadoras – privadas o mixtas -, reguladas por las autoridades educativas, y a las cuales se les confieren procesos de evaluación de instituciones y programas, y su vinculación con el Estado radica en que éste les otorga las directrices y parámetros de evaluación, así como fondos públicos para realizar su encomienda (OCDE, 2008 y Espinoza, 2010b); en cuanto a la composición de la CNA, si bien esta conformada en su mayoría por académicos, éstos son designados por el gobierno, el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, las IES privadas, el sector empresarial, y las asociaciones de profesionales, además de los representantes de estudiantes y funcionarios del Ministerio de Educación.

En lo que se refiere a las acciones de política pública en educación, Espinoza comenta que, así como en otros países, el marco legal chileno ha sido modificado para concordar con las reformas educativas emprendidas en la región. es decir, que los gobiernos nacionales, en su ánimo por responder a los compromisos pactados con los organismos internacionales como el BM, la UNESCO o la OCDE, y a través de los cuales tendrán la oportunidad de tener acceso a fondos monetarios para atender las carencias o insuficiencias que no han sido capaces de subsanar por sus propios medios, motivo por el cual han optado por emprender reformas a sus marcos constitucionales para justificar las transformaciones que están llevando a cabo en materia educativa; lo cual, lamentablemente, no se ha enfocado al mejoramiento de las condiciones de enseñanza – entre las que se incluye la docencia -, sino en un ánimo por estandarizar los procesos educativos y su evaluación.

A lo anterior, se añade a la discusión de las circunstancias expresadas en el párrafo anterior el afirmar que tal tendencia en los sistemas de evaluación y acreditación en Educación Superior (ES), están centrados en un espíritu de homologación de clara naturaleza positivista y econométrica, dejando de lado el respeto y la consideración de las condiciones contextuales e inherentes a cada centro educativo y a los procesos que en él se llevan a cabo, que tanto se defiende desde la postura socio-constructivista (Espinoza, 2010b).

Con respecto al punto anterior, en Chile la acción gubernamental en materia de evaluación y acreditación ha ido dándose a paso acelerado, aun comparado con otros países de la región, lo cual ha traído como consecuencia un ánimo de delimitación y acotación que frene la aparición exacerbada de universidades, trayendo consigo la incorporación de la autoevaluación y la

evaluación por pares en lo que se refiere a las instituciones y los programas, y dentro de las que no se percibe claramente, al menos en este rubro, lo referente a la evaluación de la docencia.

En el discurso gubernamental, el Resumen ejecutivo sobre Chile del documento intitulado *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior. Informe 2012*, editado por el Centro Universitario de Desarrollo (CINDA), refiere que, en cuanto al tema de la gestión hacia los profesores desde la perspectiva institucional, los docentes han visto avances en cuanto a los lineamientos curriculares de las instituciones, mientras que la mitad de los estudiantes señalan que no ha habido cambios significativos en lo referente a los criterios de calidad en el desempeño de los docentes (Jiménez, 2012).

Ahora bien, Jiménez señala que desde la dimensión denominada *Gestión de la docencia*, en el documento referido se encontró que, mientras las autoridades institucionales se han enfocado en llevar a cabo modificaciones curriculares, los docentes expresan que ha habido mejoras en el resultado de los aprendizajes, las autoridades perciben aspectos positivos en cuanto a la oferta de tutorías de apoyo a los estudiantes, y las asociaciones de académicos consideran que los procesos de acreditación han contribuido significativamente para una reorientación de la filosofía de las IES hacia la formación por competencias; no obstante, se considera que los logros y progresos, y en las estrategias docentes aún son pobres.

En ese país, al igual que en los demás de la región, las tendencias actuales en materia educativa evidencian aspectos favorables en cuanto al aseguramiento de la calidad de la docencia, teniendo como muestras los mecanismos y procedimientos de control y monitoreo de procesos que han posibilitado que las IES puedan autoevaluar el rendimiento que presentan en actividades de docencia, investigación, extensión y vinculación, con la salvedad que mucha de esa información no es difundida ni hecha saber a la opinión pública; luego entonces, hay mucho por hacer en materia de transparencia (Espinoza, 2010b:20).

A partir del impacto de esas nuevas circunstancias, en contextos como el chileno, y como ya se ha referido, han surgido y consolidado nuevos actores que desempeñan una labor hartamente importante en cuanto a evaluación y acreditación se refiere, porque así se ha ido dando en la práctica y con la respectiva adecuación de los marcos legales; y que son tanto gubernamentales, estatales o privadas, y que se denominan agencias.

En este estadio de la exposición que se está realizando del estado de la cuestión, se considera importante rescatar algunos aspectos que bien ilustran lo que se está haciendo desde el gobierno en materia de evaluación de la docencia en el país que nos ocupa.

En el momento actual, la evaluación de la docencia universitaria en Chile, considera Herrada (2015), se encuentra cercanamente vinculada con los diagnósticos sobre el desempeño docente y con los programas de formación y de otorgamiento de incentivos, y enmarcada dentro de las políticas públicas generales; y regulada por el *Reglamento de la Evaluación Docente* - promulgado en 2004 - , y en el cual se señala que la valoración del desempeño de los docentes debe estar orientada hacia el mejoramiento en su labor, por lo que los instrumentos diseñados para tal efecto

deben estar fincados sobre dicha premisa, pues actualmente son complementarios entre sí y están cimentados sobre los dominios, criterios y descriptores señalados en una serie de parámetros denominados *Marco para la Buena Enseñanza* (MBE); no obstante lo anterior, Flotts y Abarzúa (2011) aseguran que la situación imperante se caracteriza por la inexistencia de un consenso en cuanto a las formas en que se lleva a cabo la evaluación de la docencia, los propósitos, o la ponderación que se le debe otorgar a cada uno de los rubros, indicadores o criterios que conforman los sistemas y herramientas para valorar el desempeño de los docentes.

En el MBE se decidió recalcar, a la luz de un modelo de *responsabilización*, la necesidad de consolidar un sistema de evaluación que permita asegurar el mejoramiento del desempeño docente, mediante el otorgamiento de incentivos por el cumplimiento de los parámetros de calidad, así como la atención y apoyo remedial para los docentes que no hayan logrado los niveles de calidad estipulados (Flotts y Abarzúa, 2011); empero, a partir de la *Ley Calidad y Equidad en la Educación* de 2011, se establecieron las acciones gubernamentales hacia los docentes que no alcanzaron un nivel satisfactorio en sus evaluaciones, en cuyo caso, al cabo de dos evaluaciones consecutivas no favorables, son separados de sus funciones docentes.

Luego entonces, es posible identificar que el modelo de evaluación de la docencia que se aplica en Chile es predominantemente de imposición de responsabilidades, sustentado en parámetros o estándares de competencias docentes, y en menor medida, de mejoramiento; sin embargo, contempla la importancia de la entrega de la información obtenida en el proceso como retroalimentación, pues ésta es concebida como pilar para incentivar la reflexión y la toma de decisiones orientadas hacia el desarrollo profesional, dado que de ellas depende el mejoramiento del desempeño de la labor docente, y por ende, de la consolidación de la calidad de la educación.

Lo anteriormente expuesto evidencia que las acciones gubernamentales están encaminadas a la instauración de un sistema personalizado de detección de fortalezas y debilidades en el desempeño de los docentes, que tiene como consecuencia la atribución de responsabilidades y acciones correctivas, pero no necesariamente orientadas hacia el mejoramiento, el cual hace uso de una batería de instrumentos para recolectar información sobre el desempeño de los profesores que permiten un análisis profundo y minucioso del desempeño de los profesores, entre los que se incluye un portafolios de evidencias (Flotts y Abarzúa, 2011).

Un sistema como el chileno, exige contar con una serie de pautas para determinar lo que se considera un desempeño docente eficiente a partir de escalas para traducir los hallazgos en directrices de medición que hacen propicio comparar el “deber ser” de un profesor eficiente con el desempeño actual, así como identificar las fortalezas y debilidades en el quehacer del profesor evaluado, y con ello sentar los fundamentos para una evaluación de corte formativo que haga propicio el mejoramiento en el desempeño, así como para contar con información que permita dar dirección a los planes de formación de docentes

En lo que respecta a esta última fuente de información, en Chile se cuenta con un *Informe Nacional de Resultados* a cargo del *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación* (SIMCE) a través del

cual se ha podido demostrar que en tanto mayor es el número de docentes evaluados, aumenta el nivel del rendimiento académico de los educandos.

De acuerdo a la información obtenida del *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas* de Chile (CPEIP), los instrumentos que se utilizan para llevar a cabo la evaluación docente (el portafolios, las pautas de evaluación, la entrevista por un evaluador par y los informes de referencia de terceros), todos ellos son ponderados cuantitativamente de la siguiente forma:

Instrumento	Ponderación
Pauta de evaluación	10%
Portafolios	60%
Entrevista por un evaluador par	20%
Informes de Referencias de Terceros	10%

*Tabla 2.1 Los Instrumentos de Evaluación
Elaboración con Información retomada de CPEIP.*

Como puede constatar, el instrumento que recibe mayor peso en el proceso de evaluación de la docencia es el portafolios, pues se considera que es un medio para que los docentes den muestra de su mejor desempeño docente (CPEIP, 2017).

Es importante recalcar que, dado que la evaluación de la docencia se asegura, al menos en el discurso, que persigue el mejoramiento de los mentores, el CPEIP informa que los docentes menos aventajados son sometidos a un proceso de evaluación en el cual se ponderan de manera diferente los instrumentos que lo conforman, evidenciando así que se está poniendo énfasis en la valoración de las evidencias de la práctica pedagógica de los profesores.

Por lo que respecta al MBE, derivado del *Marco para la Formación Inicial Docente* - elaborado en el contexto del *Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente* (FFID) -, se tiene como premisa el hecho que la calidad docente se evidencia cuando los docentes demuestran que poseen y aplican los saberes y las capacidades requeridas para realizar sus labores y resolver las incidencias propias de su encomienda (Ávalos,2002); por lo que el portafolios representa una herramienta toral en el proceso de evaluación del desempeño docente en Chile, pues a través de él es posible describir qué es lo que un docente eficiente debe hacer..

Por lo que se refiere a la estructura del MBE, éste está organizado en cuatro dimensiones del quehacer docente, y están jerarquizados, en orden de generalidad, en *dominios* conformados por *criterios*, los cuales a su vez están compuestos por una serie de *descriptorios*. Para mayor referencia, se sugiere revisar el diagrama que se encuentra como anexo 2.9.

Cabe señalar que la estructura y metodología para la aplicación del portafolios para evaluar la docencia presenta características relevantes para el presente trabajo. Por ello, es necesario establecer que a través de esta herramienta estandarizada, se recolectan evidencias derivadas del desempeño del docente, y que es analizado y valorado por otros profesores que imparten la misma asignatura que el profesor evaluado, y que han sido capacitados en el uso de rúbricas genéricas para ponderarlo, a partir de 19 indicadores de desempeño general y 1 de desempeño específico de la

asignatura o modalidad educativa, y agrupados en siete dimensiones, los testimonios entregados por los mentores evaluados (Herrada, 2015).

Para el Gobierno de Chile (2004) el portafolios de evidencias posee un rango legal como instrumento para evaluar el desempeño de los profesores; y adicionalmente, se está otorgando al docente un voto de confianza en lo que se refiere a la veracidad de la información sobre su desempeño que proporcione para ser evaluado.

Dada la importancia del portafolios en el proceso de evaluación de la docencia en Chile, es menester señalar que para el Ministerio de Educación (2016) del gobierno chileno, el portafolios es un instrumento de gran utilidad porque con su aplicación se busca reunir productos o evidencias que den cuenta no sólo de las prácticas pedagógicas que el docente aplica en el aula, también se busca promover la reflexión que reviste la toma de decisiones con respecto a las acciones, estrategias y técnicas que el docente toma de manera cotidiana.

2.3.2 *Acciones institucionales de la Universidad de Chile*

En las universidades e IES chilenas, al igual que en otras instituciones de Hispanoamérica sobre las que se indagó para llevar a cabo el presente trabajo, se han encontrado similitudes que, desafortunadamente, han contribuido a la proliferación de prácticas poco virtuosas para evaluar la labor de los docentes adscritos a ellas, pues por su *ethos* y utilidad administrativo-laboral, la evaluación sigue teniendo como fundamentación el incentivar el mejoramiento de la calidad educativa a partir del sometimiento de los docentes a sendos proceso de evaluación positivista y numérica, en el cual lo cuantitativo sigue estando sobre lo cualitativo, y lo punitivo sigue estando sobre lo humano, dando resultados más para recompensar, clasificar y calificar que mejorar, pese a lo que en el discurso se sigue reiterando “evaluar es para mejorar”.

En principio, se encontró que las universidades chilenas (Montoya et al., 2014) cuentan con un mecanismo o sistema para evaluar el trabajo que realizan sus académicos, tanto docentes como investigadores; los cuales, como en otras latitudes, presentan un ánimo por vincular y hasta confundir la labor que su personal académico realiza en cuanto a la investigación, la docencia y la extensión universitaria.

A decir de los autores referidos, esos sistemas prevén una jerarquización conformada por cuatro niveles y que impacta en la remuneración que los académicos perciben; no obstante, y dada la dinámica que en la realidad se ha ido presentando, una cuarta dimensión se ha agregado a los tres estadios contemplados en los sistemas de evaluación, la cual es la *gestión administrativa* que los maestros desempeñan en cuanto a su servicio en cargos administrativos y su participación en diversos comités, pero que no inciden directamente en su docencia.

Los docentes universitarios chilenos, distribuidos en tres categorías académicas ven evaluada su labor a partir de indicadores mayormente cuantitativos relacionados con su productividad general (cantidad de cursos dictados en un período académico, elaboración de material didáctico, atención de alumnos, dirección de tesis y seminarios, etc.) ; sin embargo, la evaluación de los docentes

universitarios en Chile depende esencialmente de los resultados e información recolectados por medio de los cuestionarios de opinión de los estudiantes, dejando en un segundo plano los mencionados al inicio de este párrafo. (Montoya et al., 2014)

Igualmente, según los autores mencionados, así como en otros países del continente, se ha registrado en lo reciente un incremento en el número de profesores contratados por horas, mientras que aquellos docentes que denominan “jerarquizados” – o de carrera, como se les conoce en México - ha presentado un decremento considerable, a tal grado que hoy por hoy, en algunas IES la proporción de docentes por horas es mayor que aquellos que son parte del personal docente de planta; y adicionalmente, en conjunto con otras variables, se sigue subvalorando la labor docente con respecto a la importancia que se le da a las actividades de investigación o extensión de la cultura (Canales, 2003).

Al interior de las IES chilenas, existen lineamientos generales enmarcados en documentos de tipo oficial que han sido utilizados para marcar las pautas para llevar a cabo la evaluación del desempeño de los docentes, y los cuales incluyen, a decir de Montoya, et al. (2014) aspectos tales como la filosofía de cada institución, su misión presente y su visión prospectiva; y estos pueden ser ya sea de tipo normativo u operativo, es decir, reglamentos que delimiten las esferas de competencia, o códigos que se enfoquen hacia aspectos procedimentales; y además, cabe mencionar que si bien en las IES chilenas se documenta que la evaluación del ejercicio docente se lleva a cabo por medio de diversos instrumentos como la autoevaluación, la evaluación por pares y/o la evaluación de superiores, cierto resulta recuperar que, con respecto a los cuestionarios de opinión estudiantil, estos siguen gozando de una gran demanda y ponderación en los procesos de evaluación docente.

Como se ha podido constatar en los casos de México (UNAM) y España (Universidad de Barcelona) ya revisados, la tendencia, hasta cierto punto discriminatoria y demeritoria, a través de la cual se ha estado evaluando el desempeño de los docentes, usando cuestionarios de opinión como la fuente principal de información, y con base en las cantidades de productividad y de realización de actividades académicas fuera de las aulas y con respecto a escalas numéricas, ha derivado en una laguna en cuanto a la conceptualización apropiada de la docencia universitaria, siendo ésta un área en la cual el trabajo académico tiene una gran oportunidad para propiciar la discusión y para conformar un marco epistemológico que permita la comprensión adecuada del tema.

Fundada en 1845, la Universidad de Chile (UCHile) considerada la tercera mejor de Hispanoamérica, siendo también la principal y más antigua institución nacional y pública de educación superior de ese país, dentro de cuyas 14 facultades laboran una gran proporción de los 4,428 académicos y 2,542 académicos contratados por 22 horas y más de 22 horas a ella adscritos, constituyendo el 57,4% de la planta académica; y contando con una oferta educativa constituida por los niveles de bachillerato, licenciatura, diplomados, magísteres (maestrías), doctorados, especialización profesional y cursos de especialización, es el objeto de tratamiento de los párrafos subsecuentes.

Como parte de los mecanismos de gestión institucional, la evaluación del desempeño docente de los profesores adscritos a la UChile se lleva a cabo a través del instrumento denominado *Portafolio del*

Académico, y cuya presentación oficialmente ante el Consejo Universitario data del 18 de junio de 2013, y que fue instrumentado con posterioridad al funcionamiento de una plataforma piloto que fue ocupada desde mayo de 2012. Dicho instrumento, organizado en rubros relacionados con la actividad académica del profesor evaluado, es un sistema que posibilita a los profesores de la universidad el visualizar, desde cualquier sitio vía internet, su información personal y docente; así como llevar el recuento de sus proyectos y publicaciones; y en tiempos más recientes, los resultados de la *Encuesta Docente*; no obstante, no está enfocado concretamente en la labor docente ni en las competencias, saberes y actividades propias de ella, y menos aún, en función del campo del conocimiento.

Como muestra de la aseveración anterior, es necesario manifestar que, en cuanto al contenido de cada uno de sus segmentos, en estos se debe incluir la información que a continuación se detalla:

- a) *Información personal* – En ella se encuentran capturados los datos personales de los profesores, sus títulos y grados académicos, su nombramiento y su categoría docente.
- b) *Docencia* – En ella se concentra a manera de resumen la labor de los mentores universitarios dentro de la institución, organizada por sub-rubros como Facultad o Instituto, año, semestre, nombre asignatura, código-sección y número de alumnos inscritos en los cursos impartidos desde el semestre otoño 2011 en adelante.
- c) *Publicaciones* – Está conformada por un listado de publicaciones contenidas en volúmenes, revistas o materiales arbitrados (ISI-WOS - World of Science) fruto de la labor de investigación del personal académico de la Universidad desde el año 2006. En el portafolios de cada académico, es posible hallar la información bibliográfica de las publicaciones como lo son autores, títulos del documento, tipo de publicación, año de publicación, nombre de la revista, número de revista, número de volumen, nombre de la fuente, institución de origen y fecha de aceptación.
- d) *Proyectos de investigación* – Este apartado tiene como utilidad reportar y difundir síntesis de los apoyos institucionales concursables registrados y aprobados desde el año 2008 por la Vicerrectoría de Investigación, contando con datos como el código del proyecto presentado y aprobado, el título del proyecto, la fuente, la fase en la que se encuentra, el/los nombre(s) del/de los investigador(es) principal(es) así como el/los académico(s) co-participantes, la dependencia académica de adscripción y el monto total que fue concedido a cada proyecto.
- e) *Administrador de Portafolio* - Esta sección es para uso de las autoridades universitarias con el objeto de acceder a información sobre cada académico, con el objeto de hacer más eficientes los procesos administrativos de gestión y transparencia de la Universidad.

Para su llenado, los docentes universitarios se les pide que capturen, registren y archiven en formato digital, dentro de la plataforma del portafolios, sus diplomas de títulos y grados académicos, con el propósito de utilizar esta información para realizar las gestiones administrativas relacionadas con los nombramientos académicos y concentrar toda la información institucional a ser utilizada en los reportes estadísticos sobre el personal académico.

De acuerdo a la información oficial de la Universidad de Chile (2010), existe toda una infraestructura normativa relacionada con la evaluación institucional, académica y de la docencia. En principio, demos inicio en conocer que la entidad responsable de ejercer la supervisión de la

actividad evaluadora es el *Consejo de Evaluación*, el cual ve regulada su estructura, alcances y funciones en el código legal denominado *Reglamento del Consejo de Evaluación* del 22 de marzo de 2010, y que establece que las encomiendas de dicho cuerpo colegiado consisten, en lo general, en dedicarse a coordinar y supervisar los procesos de evaluación universitaria y a los organismos responsables; específicamente, las entidades universitarias supervisadas por el Consejo son:

- a) la Comisión Superior de Evaluación Académica,
- b) la Comisión Superior de Calificación Académica,
- c) la Comisión Superior de Autoevaluación Institucional, y
- d) Todas aquellas otros cuerpos colegiados que fuese necesario establecer para el cumplimiento de sus labores.

En el Reglamento que se está tratando, se especifica que para la Institución, evaluar significa analizar, valorar y reportar, a partir de las normas, los procesos y los criterios establecidos de conformidad con el marco legal vigente, en franca observancia de los rasgos distintivos de las actividades realizadas, lo referente al cumplimiento y a la calidad de las actividades académicas relacionadas con el campo de la docencia, la investigación, la creación artística, la extensión y la gestión académica, contenidas y definidas en el proyecto de desarrollo institucional del titular de la UChile, así como en la filosofía de la universidad, y que debe aplicarse a todos los recursos materiales y humanos que integran la comunidad universitaria.

Luego entonces, la evaluación universitaria es, para la Universidad de Chile (2010) un proceso de reflexión y análisis que la Institución realiza de manera sistemática y reflexiva para de esta manera garantizar tanto el cumplimiento de su misión como el aseguramiento de la calidad mediante acciones y políticas que favorecen el desarrollo y el mejoramiento de las actividades institucionales

Otro ordenamiento vigente y que también se ocupa de la evaluación del personal académico de la UChile es el *Reglamento general de calificación académica de la Universidad de Chile*, promulgado el 13 de mayo de 1999, el cual establece que el proceso de calificación - no evaluación - tiene como fin medir - no evaluar - el desempeño docente a partir de la ponderación de las actividades correspondientes a cada profesor según su categoría, el campus en donde labora y un lapso de tiempo determinado, haciendo uso de instrumentos cuantitativos y cualitativos (Universidad de Chile, 1999).

De acuerdo al ordenamiento referido, la *Evaluación de la Actividad Académica*, cuyo impacto incide en la permanencia de los profesores evaluados, es un proceso de asignación de calificaciones que tiene como fin medir la actividad de los académicos con base en las labores propias de su rango académico-laboral, las cuales están estipuladas en el *Reglamento General de Carrera Académica*; y entendiendo por *Actividad del Académico* a la acumulación de las tareas llevadas a cabo por el personal académico de la Universidad durante un periodo de tiempo delimitado *exprofeso* para ser valorado.

La participación en los procesos de evaluación académica - que no docente - es prácticamente obligatoria para todos los miembros del personal académico que tengan como mínimo un año de

antigüedad como parte del personal docente y de investigación de la Universidad, independientemente de la categoría, nivel o nombramiento que posean; y que se establece les sea impuesta una calificación con base en las disposiciones del código legal al que se está haciendo referencia, como se señala en el *Reglamento General de Carrera Académica de la Universidad de Chile*; mientras que para los académicos que hayan laborado por menos de un año en la universidad, se estipula que sean evaluados en el periodo siguiente inmediato, teniendo en cuenta sus “cartas credenciales” desde su incorporación a la carrera académica; y finalmente, en el caso particular de los académicos que se encuentren dedicados a labores fuera de la universidad, ya sea por estar cursando algún programa de posgrado en el extranjero, disfrutando de un año sabático, o desarrollando proyectos de investigación en el exterior, se estipula que están en obligación, según este ordenamiento, de rendir un reporte de actividades el cual será ponderado y cuyos resultados, así como lo referente a cualquier otro asunto académico-laboral, serán enviados al domicilio que el académico señale.

Por lo que respecta a los profesores que son parte del personal directivo de la institución y que hayan combinado sus tareas docentes y administrativas, se establece que también deben participar en el proceso de evaluación con base en la reglamentación aplicable a las labores relacionadas con su gestión, y contempladas en el Reglamento que al que se está haciendo referencia,

Es pertinente comentar que ningún miembro del personal académico puede rechazar o abstenerse de participar en los procesos de calificación académica, salvo razón fundamentada a exponer ante las autoridades universitarias correspondientes (Universidad de Chile, 1999).

Además del señalamiento sustentado en las tesis socio-constructivistas al respecto de la contextualización de los procesos educativos como lo es la evaluación de la docencia, el *Reglamento General de Carrera Académica de la Universidad de Chile* indica que la evaluación, en tanto proceso, debe tomar en cuenta las diversas modalidades de manifestación del quehacer académico, así como las particularidades de cada disciplina o área de conocimiento; lo cual muestra, al menos en el discurso, un paso de vanguardia en cuanto a la metodología de la materia que nos ocupa (Universidad de Chile, 2001).

En el código legal que se está abordando se especifica que por medio de los criterios de evaluación definidos en él, se da procedimiento al ingreso, ascenso y permanencia de los docentes tanto en el marco de la *Carrera Académica Ordinaria* y de la *Carrera Académica Docente*, y por *personal académico* se considera a todos aquellos docentes que imparten cursos, realizan investigación; emprenden creación, difusión y extensión de la cultura; participan en la vinculación externa o son miembros del equipo directivo y de la administración escolar, y que son parte de los programas de la institución en las Escuelas, Facultades y Centros en los que se realizan actividades de conocimiento científico, humanístico o artístico, todos ellos inherentes a su labor (Universidad de Chile, 2001).

Por lo que respecta al tema que nos ocupa en este trabajo, cabe señalar que, dentro de la Universidad de Chile, los *portafolios académicos* son un instrumento cuya responsabilidad recae en la Vicerrectoría de Asuntos Económicos y Gestión Institucional, a través de la Dirección de Gestión

Institucional, por medio del cual los miembros del personal académico reportan a manera de recuento las actividades que realizaron durante un periodo de tiempo determinado en lo que a docencia, publicaciones, proyectos, patentes, libros, tesis dirigidas y creación artística se refiere, siendo esta una información que digitalmente se organiza para la rendición de los informes de gestión.

2.3.3 *Aportaciones desde la academia*

La actividad de investigación con respecto al estudio y análisis sobre los procesos de evaluación de la docencia, aun cuando implica esfuerzos importantes, todavía presenta carencias en aspectos que requieren ser abordados desde una óptica *multi, trans e interdisciplinaria*.

Desde la academia, los proyectos y productos de investigación y de trabajo académico han permitido encontrar que las IES cuentan con una serie de documentos estatales e institucionales que sirven de sustento para el diseño e implementación de los sistemas para evaluar la docencia que en cada una de ellas se realiza; y la cual, en la mayoría de los casos, está supeditada y hasta subordinada a la valoración de la cantidad de productos que se derivan de la investigación, así como a la cuantificación de actividades de difusión y extensión, y también en cuanto al tiempo y evidencias de logros en el ejercicio de alguna función administrativa y de gestión.

A pesar de las directrices para la evaluación que se encuentran reguladas por el marco legal e institucional de las IES; a decir de Montoya, et al. (2014) y de Zúñiga y Jopia (2007), no se cuenta con un perfil, modelo o marco de la docencia; e inclusive, en cuanto al enfoque por competencias, es común encontrar inconsistencias entre los documentos reglamentarios, es decir, subyacen confusiones en cuanto a los criterios para caracterizar, categorizar o definir los indicadores y criterios que se enuncian, (Salazar, 2008) lo que ha tenido como consecuencia la recurrente práctica desvirtuada por utilizar las encuestas estudiantiles como medios primordiales para evaluar el desempeño de los docentes, aun cuando en el discurso institucional de las IES se pregona la utilización de otras herramientas como la autoevaluación, la evaluación por pares y la evaluación realizada por las autoridades institucionales correspondientes; todos los cuales son considerados como de menor utilidad o conveniencia en comparación con los cuestionarios, ocasionando con ello la obtención de información incompleta, deficiente y hasta tendenciosa, en caso de ser el único medio para evaluar el desempeño de los docentes.

Con respecto a la falta de confianza que despierta en los docentes la aplicación unívoca de los cuestionarios de opinión de los estudiantes como medio para evaluar su labor, algunos académicos como Zúñiga y Jopia aseguran que esta suspicacia se exagera por el hecho que la información obtenida es simplemente enviada en términos numéricos-promedios que propician un ejercicio comparativo, dejando de lado las consideraciones contextuales y el valor cualitativo que para el mejoramiento de la labor se espera obtener, es decir, no hay una práctica formativa en un estadio posterior que promueva la reflexión o la autoevaluación para así mejorar, pues lo que se pretende desde un inicio es que sirvan de sustento para la asignación de incentivos, promociones, o para proceder a la imposición de sanciones y despidos a los docentes menos aventajados o los que han sido contratados por horas.

Pero esta problemática no sólo puede ser atribuida a las tendencias mundiales que persisten y que implican el usos y fines perversos de los procesos de evaluación, o a la falta de capacitación en materia de evaluación del que adolece el personal encargado del análisis e interpretación de la información recolectada; Montoya, et al. (2014) también se refieren a la naturaleza de las IES y de sus prácticas de evaluación – muchas de ellas tradicionalistas y hasta anacrónicas-, sobre todo porque, como apuntan los autores referidos, cada plantel, programa, docentes, alumnos, departamentos, enfoques, infraestructura e institución presentan circunstancias y características diversas, lo cual incide no sólo en las actividades que los profesores realizan dentro del espacio áulico, sino en la manera de abordar los temas y los contenidos de un programa de estudios, y que frecuentemente se complementa con otras actividades propias de la enseñanza.

En las IES chilenas es posible detectar una importante carencia en cuanto a la definición de la docencia y su evaluación, lo cual tiene implicaciones como lo son las diferentes formas en que los profesores se desempeñan dentro del aula, seguramente porque, según Montoya, Arbesú, Contreras y Conzuelo, no existen modelos de docencia y perfiles de docentes definidos, lo cual también evidencia un círculo vicioso cuando se dirige la mirada hacia la realidad que guarda la escasa existencia de académicos enfocados a trabajar los temas relacionados con la evaluación del desempeño docente, y de la raquítica producción de investigaciones sobre la evaluación de la docencia que necesariamente impacta en el desarrollo de la disciplina, y que tiene como resultado un conocimiento y experiencias limitados e incipientes, obstaculizando así la posibilidad de presentar y difundir propuestas alternas de evaluación para los docentes que hoy por hoy requieren y necesitan las universidades e institutos, aun cuando éstos no lo tengan previsto en su filosofía, lo crean o lo manifiesten.

En Chile, como en otros países de Hispanoamérica, incluidos México y España, existe, a decir de la academia, un déficit en cuanto a la formación de profesionales dedicados a tareas de evaluación; y ante lo cual Espinoza (2010) y Montoya, Arbesú, Contreras y Conzuelo (2014) sugieren incentivar la formación de pares evaluadores, y con ello evitar las implicaciones éticas que derivan en actitudes disruptivas o autocomplacientes y comportamientos corporativistas, o caer en las evaluaciones para controlar y no para mejorar; luego entonces, es necesario considerar como uno de los principales pilares el aspecto ético; y como dato adicional, cabe señalar que, de acuerdo a la información recolectada, se pudo reconocer que en los sistemas de evaluación aplicados en las IES chilenas se sufre de un lamentable desconocimiento del vínculo entre los resultados de las evaluaciones y los programas para atender las deficiencias docentes, como puntualmente lo refieren los especialistas citados.

Por su parte, Espinoza (2010) expresa su crítica al *Resumen Ejecutivo sobre Chile*, del documento intitulado *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior. Informe 2012*, llevado a cabo por el *Centro Universitario de Desarrollo (CINDA)*, al decir que subyacen carencias en cuanto a la información disponible sobre los códigos de ética sancionados por las agencias de evaluación y acreditación, lo que hace necesario adecuar los marcos normativos de las IES a las circunstancias imperantes, evitando dobles interpretaciones, situación que actualmente prevalece en muchos países de la región y que ha derivado en confrontaciones entre las autoridades gubernamentales e institucionales y los docentes.

Para la academia, como ya se ha abundado, subyacen una serie de deficiencias en materia de transparencia, es decir, en cuanto a la disponibilidad de información al respecto de los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación, entre los que se incluyen la evaluación de la docencia, lo que dificulta y obstaculiza considerablemente la posibilidad de reconocer las implicaciones que los medios para evaluar tienen en el mejoramiento de la calidad de la educación (Jiménez,2012); luego entonces, Espinoza (2010) se suma a tales críticas proponiendo, entre otras acciones, la promoción de nuevos modelos de organización en las IES en los cuales el mejoramiento de la calidad de la educación sea un elemento presente en todo momento.

En resumen, el estado que guarda la evaluación de la docencia en Chile, desde el quehacer de los académicos, bien puede recuperarse de lo que Fernández y Coppola (2008) y Salazar (2008) puntualizan, y que se esquematiza a continuación:

- A partir del año 2000, comienza a desarrollarse como una práctica sistemática, centrada principalmente en el uso de encuestas de opinión a alumnos.
- Dado que el proceso de evaluación de la docencia es reciente, no hay aún un proceso sistemático ni existen trabajos que informen el devenir de cada institución en materia de evaluación de la docencia, salvo estadísticas generales al interior de cada una.
- Ante la ausencia de sistematización de las prácticas y de la información, desde distintas instituciones se están generando encuentros y eventos nacionales e internacionales para el intercambio de experiencias en este campo.
- Una particularidad del caso chileno es que el desarrollo heterogéneo de distintas herramientas de evaluación de la docencia (encuestas, informes del jefe directo, autoevaluación del docente y la evaluación de pares) se corresponde proporcionalmente a la antigüedad, tamaño y oferta académica de la institución.
- La mayoría de los problemas identificados en materia de evaluación de la docencia corresponden con la visión y actitud con respecto a la evaluación.
- Se advierte que los docentes sienten que la única o la más relevante instancia evaluativa es la de las encuestas de opinión de los estudiantes y que esto no se corresponde con la realidad de los docentes.
- Los estudiantes sienten que sus opiniones no son consideradas de manera suficiente.
- Hay una inexistencia de políticas efectivas y modelos de evolución consensuados entre las instituciones.

2.4 LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN ARGENTINA

2.4.1 Políticas gubernamentales

La organización del sistema educativo de la República Argentina se encuentra regulado por la Ley promulgada en el año 2006, y se establece que es el actor gubernamental, en su calidad de autoridad educativa, la responsable de planificar, organizar, supervisar y dotar de recursos financieros al sistema educativo del país, y confía al gobierno federal de la nación la función de velar por el funcionamiento de las IES.

Al momento de las indagaciones realizadas para enriquecer el presente trabajo, se encontró que el sistema educativo argentino está conformado por instituciones estatales o públicas y privadas, gestionadas tanto por cooperativas como por la sociedad, a través de sus cuatro niveles y ocho modalidades de oferta educativa, desde el estadio inicial hasta el de estudios superiores.

En lo general, el sistema de calificación del personal está regulado, desde una óptica laboral, junto con otros temas de importancia para la educación en Argentina, como el ingreso a la carrera docente, el sistema de interinatos y suplencias, entre otros, por la Ley del Estatuto del Personal Docente promulgada el 22 de Septiembre de 1958.

En el prólogo del documento intitulado *La CONEAU y el sistema universitario argentino: memoria 1996-2011*- editado por Jorge Lafforgue - , y publicado en 2012 por el *Ministerio de Educación de Argentina*, Néstor Pan (2012), en su calidad de Presidente de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) señala, que mientras en el año 2000 la educación pública se encontraba en una crisis moral, financiera y sin fortaleza para impulsarse hacia el siglo XXI, para el año 2003 el gobierno tomo las decisiones conducentes para impulsar su sistema educativo e invertir en el rubro fondos equivalentes al 3,86% del PBI, y para 2011 tal proporción se elevó a 6,47% del PIB, siendo estas acciones contundentes para el mejoramiento de las condiciones que la educación superior presentaba.

A la par de tales medidas, la evaluación y la acreditación se convirtieron en materia de política de Estado, por lo que se hicieron esfuerzos para apoyar las tareas de la CONEAU, dado que ésta dependencia constituye el pilar para el mejoramiento de la calidad de la educación universitaria; y de igual manera, se diseñó e implementó, a decir de Lafforgue (2012), un modelo de evaluación y acreditación constituido por tres ejes: 1) la obligatoriedad de los sistemas de evaluación y acreditación; 2) la acreditación de carreras de grado por medio de la elaboración de planes orientados hacia el mejoramiento, a partir del marco del proceso de acreditación; y 3) la relevancia de las evaluaciones de la CONEAU como guías para la asignación de recursos e inversiones directas en áreas de gran relevancia y a ser realizada por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación; ello permite determinar, a decir del discurso, “compromisos de mejoras” que resultan en carreras fortalecidas con diseños homologados y la atención y superación de las áreas de oportunidad tanto a mediano como a largo plazo; ello ha propiciado el fomento de una noción de calidad educativa propia, fincada en la conformación de la CONEAU, la estabilidad y profesionalización del equipo técnico y la participación de las comunidades académicas en la figura de los pares evaluadores.

Las políticas de educación en la República Argentina no estuvieron exentas de la influencia de las tendencias mundiales en la materia surgidas desde la década de los años 1980, muestra de ello son una serie de sucesos políticos y jurídicos que formalizaron las nuevas condiciones educativas, dentro de las cuales la evaluación y la acreditación para el aseguramiento de la calidad educativa se erigieron como una prioridad política para el Estado (Lafforgue, 2012).

Históricamente, según Lafforgue, tres antecedentes históricos dieron como resultado la creación de la CONEAU: a) la doctrina generada desde el interior del *Consejo Interuniversitario Nacional*

(CIN), a partir de los acuerdos plenarios de 1992 y 1994, sobre aspectos relevantes de la calidad universitaria; b) la firma de dieciséis convenios que el Ministerio de Educación argentino concertó desde 1993 con universidades nacionales, además de aquellos celebrados con asociaciones de facultades (dos), y uno con una universidad privada, todo ello con el propósito de planear e implementar procesos de evaluación desde las instituciones; y c) la creación de la *Comisión de Acreditación de Posgrados* (CAP) en 1994, la cual más tarde cedería a la CONEAU la responsabilidad de los procedimientos de acreditación.

Dadas las exigencias internacionales en cuanto a calidad educativa y a la incidencia de la tendencia de concebir a la evaluación de los docentes como un pilar de una educación de calidad, en el año 2009 se llevó a cabo una restructuración en la CONEAU, conformándose en de cuatro grandes áreas: a) Evaluación Institucional, b) Acreditación de Carreras, c) Desarrollo, Planeamiento y Relaciones Internacionales, y d) Administración; además de la creación de un Departamento de Asesoría Letrada; a partir de ello, es posible afirmar que las acciones de política pública en materia de evaluación de los docentes emprendidas en la República Argentina muestran un momento de consolidación institucional con la creación de la (CONEAU), sobre todo por las redes y acuerdos políticos concertados que le dieron origen.

La importancia de la CONEAU para los procesos de evaluación y acreditación en el nivel terciario radica, a decir de Fernández y Coppola (2008a), además de la creación de un modelo original para llevar a cabo tales procesos, también en la diversidad de encomiendas y labores que cumple de manera conjunta, lo que implica la aplicación de formas de evaluación muy particulares, a diferencia de lo que en otras instituciones y agencias se realiza; ejemplo de las cuales son: la realización de evaluaciones institucionales externas en IES privadas y nacionales; la acreditación provisional de nuevas IES privadas; el reconocimiento y el seguimiento para la acreditación definitiva de IES con credenciales provisionales; la acreditación de los programas de estudio de grado y posgrado; la aprobación de proyectos institucionales de nuevas IES – nacionales y provinciales; y también la aprobación de agencias y entidades privadas de evaluación y acreditación.

Por lo que se refiere a los procesos de evaluación educativa que están bajo responsabilidad de la CONEAU, se encuentran los de evaluación del desempeño docente y la cual es realizada dentro de la *evaluación institucional*. Sobre el particular, cabe decir que la evaluación de la docencia es llevada a cabo desde una perspectiva particular, pues está basada en el documento denominado *Lineamientos para la evaluación institucional* (1998) y en el que se prescribe que tal procedimiento debe ser flexible, abierto, permanente, participativo; y útil para lograr interpretar, cambiar y mejorar las prácticas institucionales, los programas y a las instituciones mismas mediante el conocimiento, la comprensión y la explicación del funcionamiento de las IES y de las tareas encomendadas a sus actores, para así tomar las decisiones conducentes con base en la reflexión en torno al sentido y el significado de su existencia.

A partir de ese mandamiento, el proceso de evaluación institucional es concebido como un medio relevante e importante para la transformación tanto de las IES como de la práctica educativa, toda vez que es un proceso permanente, sistemático, constructivo, participativo y consensuado que

facilita la detección de problemáticas y de aciertos, implicando una actitud reflexiva en torno a la tarea en su carácter de actividad desarrollada dentro de un contexto determinado, para lo cual se requiere hacer uso de medios cuantitativos y cualitativos, y cuyo alcance llega a otros aspectos de la vida institucional como los insumos, los procesos, los productos y las consecuencias que tienen en la sociedad. Asimismo, es una tarea fundamental para el gobierno en materia de gestión administrativa y académica cuya finalidad es la reorientación de las IES y de la práctica educativa, guardando una relación muy cercana con la evaluación formativa, pues cabe señalar que este proceso, llevado a cabo en un entorno de respeto a la autonomía universitaria, se ejecuta en tres estadios, a decir de Fernández y Coppola, los cuales se desglosan de manera más extensa en el anexo 2.10.

Es de resaltar que en ninguna de las etapas se hace mención alguna con respecto al acceso que los docentes pudieran tener para conocer los instrumentos, los criterios, los indicadores o los conceptos sobre los que será evaluado, como lo establecen las tesis constructivistas; y sobre todo porque, en el discurso, se percibe como un proceso que busca primordialmente fomentar el mejoramiento del desempeño del docente; por otro lado, tampoco se menciona nada acerca de la capacitación o perfil profesional del personal a cargo del proceso de auscultación de las pruebas o documentos, sobre los cuales tampoco se identifica dato alguno referente a la modalidad o estructura; y finalmente, en las etapas no se especifica la manera en que la evaluación del ejercicio docente se ha de realizar, pues como ya se ha insistido, las evaluaciones existentes no distinguen entre evaluación de la docencia y de la enseñanza, la última de las cuales abarca otro tipo de actividades.

Los criterios presentes en las variables del proceso de evaluación institucional, a decir de Ricco (2001) son: a) el legal-contextual y b) la realidad institucional. Dentro del primero, se agrupan funciones tales como docencia, investigación y extensión, añadiendo la gestión universitaria cuando se trata de las IES nacionales; mientras en el segundo se incluyen los aspectos contextuales - propios de las propuestas socio-constructivistas - en los que se contemplan las características y circunstancias de cada institución; luego entonces, estamos ante un modelo que se enfoca más en las funciones que en las personas, más en los procesos académico-administrativos que en el desempeño, más en cuestiones de infraestructura y asignación de recursos que en las estrategias y técnicas que el docente aplica para abordar un tema o contenido del programa de estudios o en la manera en que el docente va adaptando las actividades y tareas planificadas ante situaciones y cuestionamientos que espontáneamente surjan mientras se encuentra trabajando con sus estudiantes dentro del espacio áulico.

La anterior aseveración no carece de fundamentos pues, como refieren Fernández y Coppola (2008), los procesos para evaluar el desempeño docente son abordados desde diferentes perspectivas, considerándolo como un solo “ente académico” que debe demostrar la cantidad de productos derivados de su labor. Ello evidencia la existencia una total confusión en la orientación del proceso, pues lo que se está haciendo es evaluar el desempeño académico y de enseñanza de los profesores como si fuesen investigadores, en términos completamente positivistas y cuantitativos y, y cuya meta es medir el monto de productos o participaciones en actividades que no son, en el sentido estricto, propios de la docencia.

Y aunado a lo anterior, las mismas instituciones, donde se supone los cambios se gestan, se está sometiendo a los docentes a procesos evaluativos eminentemente orientados con base en los enfoques objetivos-productos y resultados; mientras que, como señalan Fernández y Coppola, fuera de las instituciones, la evaluación de la docencia es llevada a cabo de una manera más comprensiva y en un sentido formativo; luego entonces, la formación y capacitación de recursos humanos encargados de poner en marcha y analizar los procesos de evaluación educativa, entre los que se incluyen los correspondientes a la evaluación del ejercicio docente, es de vital importancia para lograr el mejoramiento del desempeño de los profesores.

De acuerdo a Lafforgue (2012), hasta el año 2008 la CONEAU llevaba a cabo cursos de actualización profesional como medio para apoyar a los docentes en el proceso de mejoramiento de su labor, siendo estos impartidos no solo en Argentina, sino en otros países como Paraguay, Bolivia, Uruguay y Venezuela; siendo tal su impacto que en 2009 se estableció el programa *Phrónesis* con la finalidad de aportar elementos en favor de la conformación de una perspectiva integradora de los procesos de evaluación y acreditación para robustecer las capacidades de los actores de la educación, principalmente por medio de dos vías de acción: a) el establecimiento de convenios con las instituciones universitarias y b) las acciones para la formación de expertos; constituyéndose así en una lección importante por aprender en otros territorios, incluido México, en donde aún es incipiente la oferta de programas para la capacitación de evaluadores educativos.

No obstante los esfuerzos, el camino hacia una evaluación de la docencia, desde una perspectiva pedagógica encaminada al mejoramiento del desempeño de los mentores, parece más una utopía que una realidad (Vernengo y Ramallo, 2009); pues hoy por hoy, se aprecia que los docentes de las universidades son sometidos a procesos de evaluación enfocados en la recopilación de evidencias de logros profesionales-académicos, y a través de los cuales se pretende evaluar el desempeño del docente en el aula, dando así muestras de la pertinencia y la urgencia de generar modelos e instrumentos que, desde una perspectiva no administrativa ni positivista, realmente permitan valorar el ejercicio de los docentes al momento de desempeñarse dentro del espacio áulico.

En Argentina y en otros países del continente aún persiste la práctica de aplicar cuestionarios o encuestas de opinión de los alumnos como “el instrumento” que permite recolectar información acerca de la *práxis* de los docentes. En este sentido, Vernengo y Ramallo (2009) apuntan que este modelo de evaluación es altamente cuestionado pues, a su juicio, es cuestionable la madurez de los estudiantes para expresar de manera precisa su percepción del desempeño de los docentes, a lo que se añade que cada IES adopta escalas de valoración muy diversas y con base en las características, cualidades y aptitudes que consideran un docente debe poseer; no obstante, consideran que la opinión de los estudiantes es útil como indicador para conocer lo que ocurre al interior de los espacios áulicos, sobre todo para recolectar información acerca de aspectos como el dominio que el docente tiene sobre los contenidos de la asignatura, la claridad comunicativa del docente, las habilidades para la solución de conflictos al interior de las clases, la destreza en el manejo de estrategias de enseñanza, etc.

En ese tenor, cada universidad en Argentina diseña y elabora sus propios cuestionarios de opinión, a diferencia de otros contextos como en España en donde la aplicación de cuestionarios y encuestas

de opinión de alumnos sobre el desempeño de los docentes es pública y obligatoria. En ese tenor, Vernengo y Ramallo (2009) sugieren llevar a cabo un proceso de elaboración de instrumentos desde una perspectiva apropiada no genérica de las cualidades, saberes y aptitudes que un “buen docente” debe tener, transformándolos en criterios de calidad del desempeño, los cuales puedan ser utilizados en diversos momentos y finalidades de los procesos de evaluación.

Los autores referidos manifiestan, en su estudio intitulado *La evaluación del desempeño docente en el ámbito universitario mediante la opinión de los alumnos. Sus metas y usos institucionales* que en Argentina, la evaluación de la docencia, llevada a cabo eminentemente por medio de encuestas o cuestionarios de opinión sobre el desempeño docente, se identificaron preguntas diversas sobre las competencias docentes evaluadas, las cuales fueron clasificadas en dos grandes esferas; por una parte, aquellas relacionadas con el cumplimiento de los aspectos formales de la enseñanza (AFE), y otras vinculadas al acto didáctico (AD), siendo los hallazgos los descritos a continuación: .

Cantidad de preguntas referidas a competencias docentes (AFE) - 37.66 %

Cantidad de preguntas realizadas sobre el acto didáctico (AD) - 60,11 %

Al respecto de los resultados obtenidos, Vernengo y Ramallo concluyen:

- Contar con mayor información de competencias AFE permite a la institución tener un mayor control sobre la administración de la enseñanza pero no sobre lo que ocurre en el interior del aula.
- Que el cumplimiento de los aspectos formales ligados a la enseñanza como son la presentación del programa de enseñanza no da indicios de mejoras en la calidad de enseñanza.
- Que la intención institucional en el uso de la información debe reflejarse en el tipo y cantidad de preguntas realizadas a los estudiantes.

De este modo, por lo que respecta a las acciones de política pública en materia de evaluación de la docencia que se instrumentan en Argentina muestran que, al igual que en los casos de México, España y Chile, las autoridades educativas todavía no cuentan con un marco epistemológico y procedimental preciso, acotado y delimitado a las características particulares de los docentes, de los contextos educativos y de los campos disciplinarios que son impartidos por los profesores; y lamentablemente, tampoco se han instrumentado programas de formación de evaluadores educativos especializados en la docencia de cada área del conocimiento; y mucho menos aún, se cuenta con programas de formación, capacitación y actualización encaminados a apoyar a los docentes en el mejoramiento de su desempeño, pues prioritario es para los Estados cumplir con los compromisos adquiridos con los organismos internacionales.

2.4.2 Acciones institucionales de la Universidad de Buenos Aires

Inaugurada el 12 de agosto de 1821, la Universidad de Buenos Aires (UBA) es la primera universidad fundada en el país andino; y actualmente es una de las cuatro IES hispanoamericanas más sobresalientes en los rankings mundiales. Está conformada por 13 facultades dentro de las cuales laboran su personal académico, incluidos los docentes.

Dadas las circunstancias propias del entorno educativo en Argentina, el cual indudablemente esta permeado por las tendencias y tradiciones educativas existentes y las necesidades educativas clasificadas como prioritarias para el país, la evaluación de la docencia que se lleva a cabo en las universidades argentinas da cuenta de un desarrollo, a lo largo del cual se ha logrado, a decir de Fernández y Coppola (2008), construir una estructura organizativo-burocrática que se encargue de los procesos de evaluación, denominadas *unidades educativas*, y las cuales tienen por encomienda, entre otras, llevar a cabo las autoevaluaciones y evaluaciones del desempeño docente; pero al mismo tiempo, se han constituido en espacios que han sido considerados puntos angulares de referencia y consulta para docentes y autoridades educativas, sobre todo en lo que respecta a aspectos como el diseño y desarrollo curricular, didáctica y orientación vocacional,

Como proceso, la evaluación de la docencia en la UBA data del año 1994, en que por disposición de la rectoría, se ordena que en la Universidad se establezca un sistema de supervisión y evaluación docente (Fernández y Coppola 2008a); por lo que a partir de ese momento, algunas dependencias adaptaron instrumentos a sus circunstancias espacio-temporales particulares, como la Facultad de Odontología, la cual para cumplir con la indicación, hoy lleva a cabo un proceso de evaluación basado en la aplicación de encuestas anónimas, confidenciales, y no vinculantes a los alumnos y profesores, y que arrojan datos tanto cuantitativos como cualitativos sobre rubros como las estrategias de enseñanza, los recursos y materiales de apoyo utilizados, la bibliografía sugerida, los programas, los objetivos, la relación de la asignatura que cursaron con las de ciclos anteriores, entre otros.

Al respecto de lo referido en el párrafo anterior, cabe preguntarse lo siguiente: ¿Cuál es la relación que existe entre la docencia y aspectos como el programa, los objetivos la relación con asignaturas de años anteriores, los contenidos y estrategias de enseñanza, las formas de evaluación, la bibliografía o los recursos materiales?, ¿son esos rubros verdaderamente parte del desempeño docente, y en consecuencia, responsabilidad de los/las profesores/as?, ¿Cuánto pueden los estudiantes saber y conocer acerca de la teoría de la didáctica de cada una de las disciplinas y asignaturas que se imparten, sobre todo en cuanto a las estrategias de enseñanza que emplea el mentor para conducir las actividades que ha planeado para abordar los temas y contenidos del programa de estudios?, y sería importante saber ¿qué tanto saben los profesores acerca de la didáctica de la(s) asignatura(s) que enseñan?

Con posterioridad a la aplicación de las encuestas, se recolectan las respuestas de los estudiantes y profesores para luego ser concentradas, analizadas e interpretadas en un informe que será valorado por una comisión dictaminadora conformada por docentes que imparten asignaturas diferentes a las que se evalúan, y cuya labor de evaluación consiste en revisar y analizar la información, para posteriormente devolverla con observaciones y sugerencias de mejoramiento a los docentes evaluados (Fernández y Coppola, 2008a). Ello también es motivo de cuestionamientos: ¿Qué trayectoria académica, profesional y docente tienen los miembros de la comisión?, ¿los miembros de la comisión cuentan con una formación pedagógica *ad hoc* a las asignaturas que imparten los docentes evaluados?, y si los miembros pertenecen o imparten otras asignaturas o programas distintos a los evaluados, ¿Qué tanto el ignorar o no estar tan cercanamente involucrado con el programa o asignatura propicia una actitud imparcial o adecuada?. La objetividad en la evaluación,

tan anhelada pero tan poco plausible, no parece que se llegue a lograr si en los procesos de evaluación se involucra a personal que sólo apreciará la forma y la superficie de la información obtenida, que solo se abocará a percibir y calcular promedios de números que, según se pretende, traduzcan criterios cualitativos, pero que muy probablemente poco hará en favor de aportar, responsablemente, elementos cualitativos que coadyuven al verdadero mejoramiento del desempeño de los docentes.

A partir de lo anterior, y ante la incipiente disposición de información al respecto, es posible considerar que el desarrollo de la evaluación de la docencia en la UBA es precario, limitado, rutinario y sin trascendencia para un verdadero mejoramiento del desempeño de los docentes a ella adscritos.

2.4.3 Aportaciones desde la academia

Las tendencias mundiales en educación, surgidas a partir de las directrices establecidas en el seno de los trabajos de los organismos internacionales a partir de la década de los años 1990, han provocado reacciones en los académicos, y muestra de ello son los proyectos de investigación que se han puesto en marcha en las Instituciones de Educación Superior, así como la ya mencionada conformación de redes y grupos de trabajo nacionales, regionales y continentales, en cuyos encuentros y sesiones de trabajo han sido ampliamente estudiadas, analizadas y criticadas.

En la República Argentina, diversos investigadores como Norberto Fernández Lamarra, Natalia Coppola, Ana Vernengo, Milena Ramallo, entre otros, se han dedicado a llevar a cabo investigaciones en torno a las acciones de política gubernamental y a los modelos y sistemas de evaluación de la docencia que se han aplicado, ello en virtud de la relación que se ha ido configurando entre la calidad de la educación y la competitividad de un país, dentro de la cual la evaluación del desempeño de los mentores ha sido posicionada en un lugar preponderante.

En principio, Fernández y Coppola (2008a) reconocen que en Argentina aun es incipiente la producción de trabajos sobre el tema; por lo que en comparación con otros países de la región Hispanoamericana como Chile o México, en el país andino subsiste un vacío en cuanto a producción científica sobre la evaluación de la docencia, lo cual impacta en una limitada interpretación de los cambios recientes experimentados en el sistema de educación terciaria.

En cuanto la realidad educativa del país suramericano que nos ocupa en el presente apartado, se señala que el contexto correspondiente a la educación superior es de tipo binario, toda vez que está conformado por dos tipos de instituciones: en el grupo a) están las Universidades y en el b) los institutos universitarios y los superiores no universitarios, y en el cual se integran los institutos técnicos, de formación profesional, de formación docente, etc., espectro el cual se ha estado diversificando desde la década de los noventa. (Fernández y Coppola, 2008a).

En ese contexto nacional, el nivel superior de educación presenta rasgos particulares que han incidido en la conformación de la labor docente y su evaluación, como lo son : a) la heterogeneidad interinstitucional, b) las sucesivas rupturas, institucionales e intervenciones del poder político en la

vida universitaria y c) la expansión no planificada del cuerpo docente como producto de la ampliación de la matrícula. En este punto, no es ocioso precisar que la profesión docente en ese país se conformó poco después de la primera mitad del siglo pasado, creciendo significativamente en lo cualitativo en el quinquenio 1955-1960 (Fernández y Coppola, 2008a).

Con base en la información recolectada para el presente apartado, Fernández y Coppola, (2008b) refieren que a través de la CONEAU, en Argentina la evaluación educativa se realiza con respecto a las instituciones, así como la evaluación y acreditación externa de los programas de grado y posgrado, teniendo en cuenta que para los efectos de evaluación de la docencia, los objetivos e indicadores utilizados son diseñados desde una perspectiva cualitativa, mientras que la óptica cuantitativa es considerada cuando se trata de las acreditaciones; no obstante, los modelos de evaluación que se aplican responden a aspectos sumativos y formativos de manera complementaria, lo que permite entender *a priori* que para sendos procesos, al menos en el discurso, las perspectivas de evaluación y acreditación son invocadas, recuperando elementos que permitan llevar a cabo tales tareas de manera conjunta.

Aun cuando en los procesos de evaluación de la docencia que se aplican en Argentina se hace uso de elementos cualitativos y cuantitativos, cierto es también que, como sucede en otros países y sistemas educativos, las labores de investigación son ponderadas en una mayor proporción que las actividades de docencia (Fernández y Coppola, 2008b); lo que pone de manifiesto que la perspectiva de evaluación basada en referentes cuantitativos, es decir de *evaluación tecnológica y productivista* (Ricco, 2001), o también denominada como *evaluación orientada a resultados*, la cual está vinculada a la rendición de cuentas y al control, sigue siendo el fundamento sobre el que se erigen sendos procesos, dejando así de lado aquellas otras tendencias como lo son la *evaluación orientada a la formación* y la *evaluación de la docencia relacionada con políticas institucionales para el desarrollo de los recursos humanos*.

En este punto, cabe comentar que para llevar a cabo los procesos de evaluación que se aplican en Argentina, tal y como sucede en otros contextos como México, España y Chile, se han fundado oficinas o agencias para monitorear y valorar los diversos procesos académico-administrativos y sus resultados que tienen lugar en las IES, en un ánimo por garantizar la calidad de las actividades académicas (Vernengo y Ramallo, 2009).

Para los académicos argentinos que han analizado críticamente los procesos de evaluación de la docencia aplicados en ese país, como Fernández y Coppola, el espíritu que debería imperar en las acciones, los modelos, los instrumentos y las perspectivas de análisis de la información obtenida es el del mejoramiento del desempeño del profesor y de la institución; toda vez que, como señala Mateo (2000), la calidad de un sistema educativo se alcanza cuando se logra un equilibrio entre el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos de la institución y el de la planta docente.

Desafortunadamente, las condiciones imperantes han tenido como consecuencia que las Universidades se vean en la necesidad de elaborar o adaptar instrumentos de evaluación de la calidad de los servicios educativos y administrativos que ofrecen a su contexto; y los cuales están constituidos a partir de un marco referencial administrativo-industrial, positivista y genérico, y

enfocados en los productos en menoscabo de la valoración de los procesos, como sostienen Vernengo y Ramallo (2009).

En concordancia con la perspectivas de complementariedad sumativo-formativas, las metodologías utilizadas para evaluar la docencia universitaria en Argentina son, al menos en el discurso, las encuestas y cuestionarios de opinión de los estudiantes y de los profesores; los portafolios; los diarios académicos; la evaluación por pares; las autoevaluaciones; las notas de rendimiento de los estudiantes; los informes y reportes de las autoridades institucionales; las evaluaciones de expertos; entre otros; situación que presenta un franco contraste con los medios utilizados en México, Chile y España en donde se encontró que la herramienta predominante es el cuestionario o encuesta de opinión de los estudiantes, es decir, la evaluación de la docencia en esos contextos esta monopolizada por el uso abusivo, masivo e indiscriminado de instrumentos cuantitativos para evaluar el desempeño de los docentes, lo que ha ocasionado reacciones altamente críticas por parte de los docentes, principalmente (Fernández y Coppola, 2008b).

En Argentina, para Fernández y Coppola, la evaluación de la docencia universitaria tiene funciones, roles, significados y utilidades diferentes para cada uno de los actores de los procesos; los cuales son, en lo que se refiere a los profesores, todo lo vinculado a los conocimientos o saberes, lo cual hace de la evaluación del desempeño docente de los profesores universitarios un proceso más complejo y multidimensional de lo que ya es, y que se ve agudizado por una falta de cultura de la evaluación en ese y muchos otros países.

En lo que se refiere a los sistemas de evaluación de la docencia de nivel universitario, y considerando la autonomía universitaria que permite a cada institución contar con un marco legal (estatutos, normas y reglamentos) propio, dentro de los cuales se circunscriben los concursos para la evaluación de docentes, de promoción y de formación permanente, en Argentina, a decir de Fernández y Coppola (2008b), las experiencias de evaluación se concretan a la valoración de cátedras – clases – y facultades – centros educativos- por medio de encuestas y portafolios, y siendo prácticamente inexistentes las evaluaciones a docentes por parte de las IES.

En Argentina, en cuanto a las plazas para profesores, no existen las figuras de permanencia (tenure), y el ingreso, permanencia y promoción de los docentes esta normado por los preceptos contenidos en la *Reforma Universitaria* de Córdoba de 1918, sentando con ello situaciones precedentes que han impactado negativamente en la calidad de la educación pública del país, pues cada vez menos docentes se someten a concursos de evaluación (Fernández y Coppola, 2008b).

Hasta el año 2014, Norberto Fernández Lamarra y Martín Aiello, en el capítulo a su cargo denominado *La evaluación universitaria en Argentina en el marco de América Latina. Situación y desafíos en relación al aseguramiento de la calidad*, y publicado dentro del volumen intitulado *Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*, coordinado por Monarca y Valle, señalan que en cuanto a la evaluación de la docencia en Argentina, el estado de la cuestión presenta las siguientes características:

- 1) La CONEAU ha enfocado su atención en la implementación operativa de los procesos de acreditación, considerando la indispensable inclusión de las comunidades académicas como contrapeso a los aspectos burocráticos y de control procedimental.
- 2) El sistema de evaluación se está alejando cada vez más de impulsar una evaluación de la calidad que genera el mejoramiento.
- 3) La CONEAU ha decidido dirigir sus esfuerzos y acciones con el fin de reforzar el aspecto normativo de la evaluación de las instituciones, confundiendo así los procesos de evaluación con los de acreditación.
- 4) En años recientes el sistema de evaluación ha optado por no seguir trabajando a la luz de la evaluación formativa, dejando en el abandono la vinculación entre el fomento de la calidad educativa con la evaluación.
- 5) A diferencia de otros países, en Argentina no se conocen las tendencias internacionales sobre el establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad al interior de las IES, de centros de investigación, o de oficinas coadyuvantes que intervienen en los procesos de evaluación.
- 6) En las universidades de Argentina aún se carece de transparencia de información sobre procesos de evaluación.

Finalmente, desde la academia se ha identificado como un reto la posibilidad de discutir, proponer y construir propuestas que contribuyan a mejorar la calidad de los procesos de evaluación de la calidad en las IES del país, sobre todo para los diversos agentes del sistema educativo de tercer nivel - como lo son universidades, académicos, agencias y organismos públicos - ; lo cual tiene un impacto trascendental no sólo en lo que se refiere a la calidad de la educación, sino también para el desarrollo científico, disciplinario, económico, y hasta teniendo implicaciones sociales de importancia, pues de alguna manera ello incide en la formación y la conformación de ciudadanos capaces de edificar su sociedad de una manera justa (Monarca y Valle, 2014).

Como puede apreciarse, las aproximaciones realizadas desde las esferas gubernamentales, institucionales y académicas presentan diferencias sustantivas que, aun cuando cada una de ellas presenta orientaciones políticas, estadísticas, administrativas y educativas inherentes a los intereses a los que responden, y que en el discurso se traduce en la búsqueda de la calidad de la educación, sus pronunciamientos difieren de fondo en aspectos fundamentales que evidencian las profundas paradojas que los sistemas educativos enfrentan, y que han derivado en la implementación de acciones y planes, por una parte, de índole general y para muestras estadísticas que den testimonio del cumplimiento con los acuerdos alcanzados en los foros y organismos internacionales; y por otra, en el establecimiento de razones pedagógicas que permitan lograr transformaciones de larga duración en la labor docente.

El uso desvirtuado que se ha dado a los procesos de evaluación por parte de los gobiernos y las instituciones ha motivado un sentimiento de desconfianza, ilegitimidad y resistencia por parte de los docentes a ser evaluados por medio de instrumentos genéricos, positivistas y cuantitativos que no tienen una orientación pedagógica clara y ni como fin el mejoramiento de sus competencias docentes y didácticas; pues queda claro, como lo hacen constar los sucesos, que las consecuencias de tales procedimientos están muy lejos de responder a una lógica educativa.

Ante ello, los pronunciamientos desde la comunidad científica especializada en el área han sido de crítica, denuncia y propuesta, haciendo del conocimiento de la opinión pública las inconsistencias y contradicciones que presentan los sistemas actuales de evaluación del desempeño; y más aún, la falta de un verdadero propósito de mejoramiento real y contextualizado para la *praxis* de los profesores.

Conveniente resulta establecer que en tanto no se realicen las modificaciones y adecuaciones conducentes para evaluar la docencia con un propósito de mejora, las paradojas se profundizarán y el distanciamiento entre los actores de la educación aumentará, impactando negativamente en la calidad de la educación que tanto se refiere en los discursos.

2.5 REFLEXIÓN Y COMENTARIOS FINALES AL CAPÍTULO

Como puedo constatar en los datos obtenidos en el presente capítulo, las acciones que se han emprendido para evaluar la docencia en los países de Iberoamérica cuyas universidades se encuentran posicionadas en las posiciones más altas de las clasificaciones internacionales utilizadas como referencia, muestran una focalización preponderante en los niveles de educación de primer ciclo, dejando en libertad a las universidades para determinar y aplicar de manera autónoma los mecanismos y medios mediante los cuales se lleva a cabo la valoración de las actividades de su personal académico.

Por parte de las políticas públicas en la materia, se ha podido constatar que tales acciones han sido llevadas a efecto con base en los compromisos adquiridos por esos países en los foros, conferencias, reuniones cumbres y encuentros de ministros y secretarios de educación organizados por organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE, el FMI y el BM, por lo que responden a intereses más de índole político y financiero que de naturaleza pedagógica y educativa.

En lo que a las medidas tomadas por las IES revisadas se refiere, resulta evidente que, con base en la información recolectada, sus sistemas de evaluación de la docencia, aun cuando pretendan erigirse como innovadores por incorporar instrumentos cualitativos, cierto es que se continúan con prácticas de acumulación de productividad académica de corte cuantitativo, positivista y administrativo, así como con una sobrevaloración de la utilidad que ofrecen los cuestionarios y encuestas de opinión de los estudiantes para el particular, a lo cual hay que añadir la recurrente implementación de medios genéricos para el acopio de información académica, en los cuales se sigue supeditando la docencia a la investigación y productividad académica, sin considerar las características particulares de cada campo disciplinario o área de conocimiento, dando como resultado sentimientos de rechazo, desconfianza e invalidez en la comunidad de docentes que en ellas laboran.

Adicionalmente, en ninguno de los datos recabados se puede percibir que los funcionarios o personal encargados del procesamiento de la información obtenida en los procesos de evaluación de la docencia, cuenten con una formación especializada en materia de evaluación, es decir, no son especialistas en evaluación del desempeño docente, y en muchos de los casos, ni siquiera son docentes y mucho menos han sido capacitados en lo que a pedagogía o psicología educativa se refiere.

Por su parte, las aportaciones realizadas desde la academia siguen poniendo de manifiesto las voces de los científicos que siguen denunciando los usos y propósitos distorsionados y hasta perversos de los sistemas educativos que se están implementando en la región; y al mismo tiempo, han hecho del conocimiento de las sociedades sus propuestas de evaluación de la docencia, en las cuales se contempla la coexistencia de instrumentos cualitativos y cuantitativos para conformar una evaluación del desempeño docente que permita incentivar el mejoramiento, y en los cuales se han pronunciado a favor de la participación activa de los profesores en todas las etapas de la implementación de esos procesos, desde su diseño, implementación y valoración.

El panorama que presentamos resulta por demás lamentable pues se está pretendiendo realizar reformas educativas, enfocando las baterías exclusivamente en la evaluación de la docencia, siendo ésta actividad profesional considerada la razón de los rezagos y deficiencias de los sistemas educativos, sin reparar en los demás componentes de los sistemas educativos en los que hay carencias e inconsistencias por atender de manera simultánea con las acciones en materia de evaluación de los profesores.

Tales circunstancias hacen del diálogo permanente entre los diferentes actores de la educación, incluida la sociedad, una prioridad, pues si la intención central es impulsar el mejoramiento de la calidad en la educación, se deben recuperar las valiosas aportaciones que cada uno de los sectores tienen por ofrecer y que, por razones políticas, han sido ignoradas y hasta reprimidas.

A manera de cierre, en este segundo capítulo se pudieron identificar las posturas que los actores gubernamentales, institucionales y académicos han asumido con respecto al tema de la evaluación de la docencia; y los cuales son, en cuanto a los primeros, una actitud de control sobre los recursos financieros erogados hacia las IES mediante un aparato burocrático encargado de verificar el cumplimiento de las directrices de productividad establecidas por los organismos internacionales, según sus intereses políticos y financieros; mientras que los segundos en su gran mayoría se han convertido en agentes sumisos a los cuales se han impuesto estándares de productividad y calidad, alejados completamente de los postulados pedagógicos que deben caracterizar a la evaluación de los docentes a ellos adscritos; y adicionalmente, han asignado a funcionarios y encargados de despacho el instrumentar medios cuantitativos y de origen “industrial” para valorar el ejercicio docente, los cuales no guardan coherencia con el “deber ser” pedagógico de la evaluación del desempeño de los profesores; y finalmente, la academia ha realizado estudios y análisis acuciosos sobre el desgaste, el agotamiento, la parcialidad y la inviabilidad de las herramientas aplicadas para aquilatar la *praxis* docente, y que desafortunadamente han sido ignorados por los tomadores de decisiones institucionales y gubernamentales.

Asimismo, lamentablemente se pudo reconocer que en ninguno de los sistemas institucionales y gubernamentales de evaluación analizados se convoca a los docentes para tomar parte activa en el diseño, implementación y análisis de la información recabada por medio de los instrumentos utilizados para realizar la evaluación su desempeño; situación que en nada ha contribuido en el acercamiento de las posturas de los actores involucrados; y a lo cual hay que añadir, por una parte, que en una mínima proporción existen programas de apoyo para la capacitación, la actualización y

el mejoramiento profesional de los mentores, y por otra, que los funcionarios implicados en sendos procesos no han sido formados ni preparados para llevar a cabo sus encomiendas.

**DOCENCIA DE LENGUAS EXTRANJERAS Y SU
EVALUACIÓN: REPRESENTACIONES
MENTALES, CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES
DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA
NACIONAL PREPARATORIA.**

La evaluación de la docencia es llevada a cabo, como se ha referido en el capítulo anterior, a través de diferentes mecanismos e instrumentos, los cuales responden a la orientación filosófica que cada institución tiene, en concordancia franca con los directrices de política educativa de cada Estado, las cuales están altamente influenciadas por los parámetros que en el contexto internacional se han establecido bajo el auspicio de los organismos internacionales vinculados con el tema educativo.

Para el presente trabajo, se ha decidido tomar como punto de partida los mecanismos de evaluación para docentes que se aplican en la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México, y más concretamente, aquella que se lleva a cabo en materia de lenguas extranjeras.

Sobradas razones estadísticas, académicas e históricas existen para el sustento de tal determinación, entre las que destacan el hecho de ser la UNAM la universidad del país mejor posicionada en las clasificaciones nacionales e internacionales, ubicándose entre las cinco mejores de Iberoamérica, de la cual la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) es miembro fundacional de su actual etapa de existencia; así como por ser la ENP la única institución pública de educación media superior en el país dentro de la que se imparten, por así estar contemplados en los planes de estudio vigentes, cuatro idiomas: alemán, francés, inglés e italiano a un total de 51,645 alumnos, de los 110,232 que cursan el nivel bachillerato en la UNAM, siendo 17,155 los de primer ingreso; asimismo, porque sus programas de estudio impactan en 218 instituciones de educación media superior, a través de acuerdos de incorporación a la UNAM, pactados por medio de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE); y de igual manera porque en la ENP, al momento de consultar las fuentes oficiales, laboran 3,139 profesores en sus nueve planteles, los cuales agrupados por categoría y nivel resultan ser 1,809 profesores de asignatura “A”, 610 de asignatura “B” y 508 profesores de carrera de tiempo completo; de todos ellos 338 son profesores de idiomas; considerando que en la UNAM laboran un total de 25,341 profesores de asignatura y 5,487 de carrera de tiempo completo. (Universidad Nacional Autónoma de México, 2017).

En lo particular, los antecedentes biográficos de quien sustenta el presente trabajo incidieron sustancialmente en la determinación de los motivos que llevaron a decidir abordar el tema en cuestión desde una perspectiva metodológicamente cualitativa, pues no es lo mismo ser parte de la comunidad académica a la cual va dirigido el estudio, que adoptar una postura de análisis, tomando la distancia conveniente para observar, analizar y comprender el objeto de estudio; ello con el objeto de identificar las características del grupo social al que, casuísticamente, va orientada la investigación, y de este modo para someter a la validación de los expertos en la materia los resultados obtenidos, y que indudablemente serán los pilares sobre los que descansa el modelo de evaluación cualitativa que constituye la propuesta a presentar

Con base en lo anterior, resultó importante indagar, en principio, cómo se lleva a cabo la evaluación del desempeño docente en la Escuela Nacional Preparatoria, en general, y específicamente, de quienes imparten los cursos curriculares de lenguas extranjeras; qué relevancia, pertinencia, validez, confiabilidad, viabilidad y finalidad tienen los actuales procesos; qué otros actores educativos intervienen directa e indirectamente, tanto a nivel interno como externo a la institución; en qué medida los instrumentos y el proceso resultan confiables para los docentes, quienes los revisan o

dictaminan, que consecuencias – administrativas, académicas o pedagógicas - tienen los resultados obtenidos; qué habilidades, conocimientos, y actitudes se espera que el docente de idiomas tenga, y cuáles son con las que realmente cuenta; qué ventajas representa el contar con instrumentos que evalúen cualitativamente el desempeño de los profesores; entre otras que fueron surgiendo a lo largo del desarrollo de la investigación.

Como ya se ha referido, la evaluación de la docencia es un tema altamente controversial, por su naturaleza multifactorial, por el abordaje, tratamiento y uso, tajante, desvirtuado, unívoco y poco orientado que los administradores y autoridades educativas en lo general hacen de los mecanismos e instrumentos genéricos que se utilizan para calificar, premiar o sancionar más que para promover la reflexión, el análisis y el mejoramiento de la eficiencia en el desempeño profesional de los profesores; la carencia de programas de formación y capacitación de evaluadores especializados en cada área del quehacer educativo; la tendencia indiscriminada hacia la estandarización y universalización de procesos y herramientas para recolectar información sobre el desempeño de los mentores; el vacío epistemológico de las perspectivas de evaluación que en el presente se invocan y que no guardan coherencia ni congruencia con las propuestas actuales en educación, entre otros; todo ello pese a los esfuerzos que desde la academia se han emprendido para esclarecer lo que verdaderamente significa evaluar.

Lo anterior ha causado, como lo hemos visto en el contexto de nuestro país, reacciones en contra de la aplicación de procesos de evaluación de la docencia emprendidos por las autoridades educativas, principalmente por parte de grupos de profesores/as que han levantado sus voces para denunciar las irregularidades y paradojas que en dichas acciones subyacen, pues aun cuando en el discurso político e institucional se establece que sus fines son el mejoramiento del ejercicio profesional, aún no hay evidencia que las acciones hasta hoy emprendidas realmente cumplan con tal cometido.

Dado el panorama que se describe, los proyectos de investigación e intervención en materia de evaluación de la docencia indudablemente tienen la oportunidad de abonar al esclarecimiento de las diferentes aristas e implicaciones del tema, sobre todo en cuanto a conocer el *ethos* de las actitudes de los docentes con respecto a la valoración de su desempeño. Por tal motivo, en el trabajo que se presenta, se ha optado por recurrir a instrumentos de la investigación tanto cualitativa como cuantitativa para recolectar información de relevancia acerca de los docentes; principalmente, sobre sus conocimientos conceptuales y sus representaciones mentales o internas con respecto a la evaluación, la evaluación de la docencia, la evaluación cualitativa y el uso de los portafolios de evidencias profesionales como instrumento para la evaluación cualitativa, con el propósito de identificar las áreas de oportunidad que tendría el modelo de evaluación cualitativa de la docencia por medio de portafolios que se propone en este trabajo, y que en virtud de ello no se planteó como finalidad obtener una muestra que representara una tendencia generalizada en torno a la temática que nos ocupa.

Como ya se ha establecido, la metodología a seguir para la obtención de información directa del contexto fue a partir de instrumentos cualitativos y cuantitativos, ambos planteados a manera de cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas, dado que se trató de una indagación de

naturaleza descriptiva con el propósito de llevar a cabo un análisis de categorías para su posterior interpretación con base en los datos aportados por los participantes en el ejercicio.

Cabe destacar que, por una parte, la apreciación de la información referente a las representaciones mentales o internas se fundamentó en su acepción de modelo mental, en su forma de proposiciones verbalizadas de manera natural y manifestadas por medio de palabras y oraciones, y matizadas a partir de la contextualización que ofrece su comprensión a partir del planteamiento diferencial de Colom y Espinosa (1990).

Por su parte, de acuerdo a la propuesta de Hernández, Fernández y Baptista (2006), se hizo uso de un diseño no experimental transeccional que no requirió de la manipulación deliberada de las variables cuya recolección de datos se realizó en un momento determinado.

Pertinente es establecer que por ser un estudio realizado a partir de la identificación de los modelos mentales y las proposiciones verbalizadas por los participantes, con el fin de describir los hallazgos individuales como base para la conformación del modelo de evaluación cualitativa de la docencia de lenguas extranjeras, no se pretendió identificar constructos socioculturales o representaciones sociales al respecto del tema, ni se estimó tener como finalidad el cálculo de una muestra representativa que permitiera generalizar tendencias discursivas que eventualmente sugirieran un posicionamiento o actitud del grupo social hacia el objeto de estudio, a saber, la evaluación de la docencia.

De igual modo, con el propósito de proteger los datos personales de los participantes y, a la vez, garantizar la confidencialidad de los mismos, se decidió no hacer públicos los nombres de los académicos quienes gentilmente aceptaron de manera libre y voluntaria participar y así responder los cuestionarios diseñados.

Finalmente, se consideró importante recolectar información acerca de los medios que los profesores de idiomas que constituyen la población muestra conocen y sobre aquellos que utilizan para evaluar a sus estudiantes, así como los fines que los motivan para instrumentarlos, con el propósito de identificar cuan familiarizados están con las diversas técnicas y sus correspondientes instrumentos para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes y la asignación de calificaciones que les es requerida por el marco legal universitario a través del Reglamento General de Exámenes de la UNAM.

3.1 METODOLOGÍA

La recolección de información se llevó a cabo directamente con miembros de la comunidad – también llamada colegio o academia - de docentes de lenguas extranjeras que laboran en los turnos matutino y vespertino dentro un mismo plantel de la Escuela Nacional Preparatoria.

La población de participantes en el primer cuestionario (ver anexo 3.1) del estudio que se presenta estuvo compuesta por cinco docentes de idiomas de la institución referida, a quienes se aplicó un primer cuestionario de siete preguntas, elaborado con base en Campos y Gaspar (2015), de las

cuales tres de ellas tratan acerca de sus representaciones acerca de los procesos educativo y de evaluación en general, dado que es de gran interés y relevancia para el trabajo que se presenta tener la oportunidad de analizar el contenido representacional de dichos participantes al respecto, siendo la primera de ellas acerca de lo que significa para ellos ser parte de la dependencia universitaria como profesor/a; la segunda sobre lo que para ellos significa ser un buen profesor; y la última se refirió a lo que ellos saben que es la educación.

Los restantes cuatro planteamientos fueron dedicados a abordar lo referente a la evaluación de la docencia con el propósito de conocer cuáles eran los rasgos que conformaban las imágenes mentales de los/las docentes al respecto de dicho tema, siendo la primera de ellas para identificar lo que ellos perciben como la manera o forma en que la evaluación de la docencia de idiomas se lleva a cabo en la institución; en la segunda se abre la posibilidad para que los participantes se expresen en cuanto a sus creencias con respecto a la manera en que la evaluación de la docencia de idiomas debería realizarse; el tercer cuestionamiento tuvo como temática conocer las representaciones mentales de los participantes en cuanto a las consecuencias e impacto que ellos creen la evaluación de la docencia que se lleva a cabo actualmente ha tenido; y el cuarto reactivo está redactado con el propósito de conocer cuáles son los medios que utilizan para evaluar los aprendizajes de sus alumnos, y el cual guarda una estrecha relación con la primera pregunta del segundo cuestionario.

Cabe señalar que aun cuando lo que se obtuvo fue la verbalización -o representaciones proposicionales - de los modelos mentales, el análisis de la información recolectada se realizó de conformidad con la metodología de análisis discursivo propuesta por Campos y Gaspar (2012), el cual ha sido utilizado por autores en repetidas ocasiones, la última de ellas en un estudio realizado en 2015, intitulado *Discurso y representaciones de estudiantes de bacteriología y trabajo social* por (Campos, Gaspar y Velásquez, 2015), y en el cual se identificaron los pensamientos, creencias y valores de los participantes del estudio como punto de partida para reconocer los elementos representacionales que comparten.

Como segundo instrumento (ver anexo 3.2), se diseñó un cuestionario que estuvo orientado hacia las técnicas e instrumentos de evaluación que los miembros de la población muestra utiliza para valorar los aprendizajes de sus estudiantes, lo cual les conlleva a la asignación de calificaciones. Este sondeo está conformado por 15 preguntas de diversa naturaleza, siete de ellas de identificación o discriminación, tres cerradas y cinco abiertas.

En cuanto a los cuestionamientos de identificación o discriminación, la primera de ellas tuvo como finalidad conocer los instrumentos de evaluación de los aprendizajes que les resultan conocidos; con la segunda se buscó que los participantes eligieran, de un listado de medios de evaluación, cuáles son los que ellos utilizan para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes; a través de la tercera se pretendió identificar, a través de la frecuencia con que ellos utilizan los instrumentos que refieren aplicar, el tipo de evaluación que llevan a cabo, es decir, si es para diagnóstico o con fines formativos o sumativos; con la cuarta se tuvo como meta conocer cuál es la principal razón por la que utilizan los instrumentos que señalaron; al responder la quinta pregunta, los participantes manifestaron la finalidad para usar los instrumentos para evaluar los aprendizajes que seleccionaron; con la sexta se procuró reconocer la frecuencia con la que permiten a sus estudiantes

participar en la toma de decisiones sobre los indicadores, criterios y mecanismos para ser evaluados; y la séptima, vinculada a una pregunta previa cerrada, fue de utilidad para reconocer con qué propósito utilizan el portafolios de evidencias como medio para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes.

Por lo que respecta a las preguntas cerradas, la primera de ellas se planteó para identificar si los participantes utilizan los mismos medios para evaluar los aprendizajes de todos sus estudiantes del mismo nivel, es decir, si los aplican de una manera genérica y estandarizadora; a través de la segunda se tuvo como propósito conocer si realizan alguna actividad de retroalimentación con sus estudiantes una vez que les haya sido asignada una calificación; y finalmente, la tercera tuvo como utilidad conocer si los participantes hacían uso del portafolios de evidencias como instrumento para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes.

En cuanto a las preguntas abiertas, estas tuvieron como objetivo fundamental conocer con un poco de mayor profundidad las perspectivas de los participantes, en su calidad de docentes, con respecto a los diversos medios para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes, motivo por el cual el primero de los cuestionamientos tuvo como finalidad saber porque utilizan los mismos medios para evaluar los aprendizajes de todos sus estudiantes del mismo nivel en un ánimo de estandarización; por su parte, en la segunda se les requirió describir brevemente cómo llevan a cabo la retroalimentación a sus pupilos; el tercero de estos planteamientos se redactó para conocer si como docentes consideran que califican o evalúan a sus estudiantes; por medio de la cuarta pregunta se procuró conocer cuáles son los argumentos que ellos tienen para no hacer uso del portafolios de evidencias para llevar a cabo el proceso de evaluación y posterior asignación de calificaciones para sus alumnos; finalmente, el quinto cuestionamiento fue preparado para que los docentes expresaran, de acuerdo a tus conocimientos, qué es un portafolios de evidencias.

Cabe destacar que ambos instrumentos de recolección de información se estructuraron y organizaron a manera de cuadernillo; y adicionalmente, como ejercicio previo con propósitos de diagnóstico y exploración, se llevó a cabo una aplicación previa de tales instrumentos con profesores de lenguas extranjeras de otros planteles de la Escuela Nacional Preparatoria seleccionados por medio de una convocatoria abierta y aplicados en sus turnos de labores y en sus horas sin clase frente a grupo, teniendo como fin el identificar posibles ajustes a realizar.

3.2 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Con base en las bases teóricas, el problema de investigación y la metodología de este proyecto, a continuación se presentan los resultados del análisis de la información obtenida.

Por lo que respecta al primer instrumento, la población expresó tener nociones diversas en torno a las categorías planteadas. En general, sus respuestas muestran que cuentan con un conocimiento superficial sin conceptos precisos en torno a la evaluación del desempeño docente de profesores de lenguas extranjeras de la institución a la que pertenecen, a saber, la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM.

La población respondiente manifiesta que ser parte de la institución en la que estudian y laboran implica, por una parte un gran honor, y por otra coinciden en que es un compromiso con la sociedad mexicana para buscar soluciones a los problemas actuales.

El significado que los docentes muestran atribuir a ser un buen profesor se orienta hacia la responsabilidad y al ser un buen guía; mientras que como estudiantes, consideran que ser un buen docente entraña un compromiso con el aprendizaje óptimo de los alumnos en la búsqueda de la formación de profesionistas.

Desde su perspectiva de profesores/as, establecen que la educación es primordial y constituye un fundamento para la sociedad en su sentido colectivo; por su parte, como estudiantes la conciben como un conjunto de conocimientos que sirven para un ejercicio correcto de la profesión y en su faceta como ciudadanos.

Por lo que se refiere a la forma en que se lleva a cabo la evaluación de los/las maestros/as de idiomas dentro la institución, los docentes mencionan que ese proceso se realiza mediante encuestas y cuestionarios, y los estudiantes refieren que la evaluación de la docencia se efectúa mediante exámenes, sin precisar la tipología, indicadores, criterios o características de los instrumentos a través de los cuales se realiza el proceso referido.

Para la población consultada, el propósito de la evaluación de los/as profesores/as debería implementarse, a decir de los docentes, para el mejoramiento y a verificarse a través del avance de los alumnos; mientras que para los educandos, el citado proceso debería realizarse sobre los puntos clave para fortalecer la impartición de una excelente clase.

Finalmente, los/as profesores/as consultados/as consideran que la evaluación de la docencia en idiomas ha tenido como resultado, por una parte, la penalización, y por otro, la mejora constante del proceso de enseñanza y de aprendizaje; en tanto que para los estudiantes, ha servido para la identificación de las fallas y debilidades a solucionar para impartir una excelente clase.

Con salvedad de la concepción en que la población coincide acerca del compromiso que se adquiere al pertenecer a la institución educativa en la que laboran o estudian, y al conocimiento nocional sobre los instrumentos utilizados para llevar a cabo el proceso de evaluación de la docencia, es posible observar que las respuestas expresadas contienen poca profundidad y especificidad en la temática, así como las diferencias significativas ya referidas.

Lo anterior permite identificar que falta mayor difusión de la información sobre estos procesos, lo que impacta en las concepciones que subyacen al proceso de evaluación de la docencia.

Como se señaló, el segundo de los instrumentos de recolección de información fue aplicado a nueve profesores de lenguas extranjeras de tres diferentes planteles de la Escuela Nacional Preparatoria en los que no existe la modalidad de iniciación universitaria y sólo se imparten los programas de estudios a nivel bachillerato, siendo cinco de ellos del plantel 1 “Gabino Barreda”, tres del plantel 5 “José Vasconcelos” y 1 del plantel 6 “Antonio Caso” de la ENP.

De los docentes adscritos al plantel “Gabino Barreda”, tres imparten los programas de inglés, uno los de francés y uno de italiano; mientras que del plantel 5, dos de ellos desarrollan los cursos de inglés y uno de ellos los de francés; finalmente, la docente que labora en el plantel 6 pertenece al Colegio de Lenguas Vivas en su sección de inglés.

En este rubro, fue posible identificar que de los nueve mentores participantes, tres de ellos cuentan con el grado de licenciatura y seis de ellos no lo poseen; de los primeros, ninguno cuenta con título de licenciatura en docencia o enseñanza de idiomas, reconociéndose que sus estudios de licenciatura son: dos de ellos en relaciones internacionales, uno en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, quien imparte cursos de inglés, y el otro en la Universidad de las Américas, quien imparte los cursos de francés; mientras que el restante completó el programa de licenciatura en filosofía y tiene a su cargo grupos a quienes imparte docencia en francés. Asimismo, fue posible constatar que de los dos profesores que poseen grado de licenciatura y que imparten cursos de inglés, cuentan con el diploma que les acredita haber concluido el Curso de Formación de Profesores de Lengua en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el CELE de la UNAM, uno de ellos en noviembre de 1991 y el otro en febrero de 2009.

De los docentes que no cuentan con título de licenciatura que imparten cursos de inglés, uno de ellos cursó el programa de grado en relaciones internacionales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM; otro culminó el programa de Lengua y Literaturas Modernas (Letras inglesas) en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; uno completó el programa de licenciatura en administración en la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM, uno egresó del programa de licenciatura en enseñanza de inglés de la Escuela Normal Superior de México; y uno más concluyó los estudios de licenciatura en psicología en la Universidad del Valle de México; mientras que el docente de lengua italiana que participó en el estudio finalizó el programa de Lengua y Literaturas Modernas (Letras italianas) en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Por lo que respecta a la formación de los docentes en un nivel posgrado, solamente dos cuentan con el grado de maestría; uno de ellos en el área de Lingüística Aplicada por parte de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y del CELE de la UNAM, y el otro en estudios en filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM., impartiendo los programas de inglés y francés en los planteles 6 y 1 de la Escuela Nacional Preparatoria, respectivamente.

En cuanto a la formación en alguna otra área del conocimiento, los docentes que cuentan con maestría a los que se hace referencia en el párrafo inmediato anterior, también cuentan con estudios de nivel licenciatura sin título de grado en derecho por la Facultad de Derecho de la UNAM, y en el programa de Lengua y Literaturas Modernas (Letras francesas) en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Por lo que respecta a la categoría académica en el escalafón de la UNAM de los profesores participantes, se encontraron los siguientes hallazgos:

- Profesores ordinarios de asignatura A interinos: siete (5 de inglés, 1 de francés y 1 de italiano).
- Profesores ordinarios de asignatura A definitivos: uno (inglés).
- Profesores de Carrera (Tiempo completo): uno (inglés)

Por lo que se refiere a la carga horaria de trabajo frente a grupo de los mentores participantes, se encontró que de los siete profesores con categoría de ordinarios de asignatura A interinos, seis de ellos – cinco de inglés y uno de francés - laboran en materia de docencia por 30 horas semana/mes, y uno de ellos (italiano) sólo imparte cursos de idioma por un total de 9 horas semana/mes; por su parte, el profesor de Carrera (Tiempo completo) titular B tiene un compromiso laboral con la UNAM por 40 horas de actividades académicas, combinando docencia con investigación, extensión y difusión de la cultura.

En materia de antigüedad laboral en la Universidad, la distribución es la siguiente:

- De 30 a 25 años: uno (inglés / profesor de Carrera -Tiempo completo- titular B)
- De 24 a 20 años: dos (inglés / uno es profesor ordinario de asignatura A definitivo y otro es profesor ordinario de asignatura A interino)
- De 19 a 15 años: dos (uno de inglés / otro de francés - Profesores ordinarios de asignatura A interinos)
- De 14 a 10 años: tres (dos de inglés y uno de italiano / Profesores ordinarios de asignatura A interinos).
- De 9 a 0 años: uno (inglés / Profesor ordinario de asignatura A interino).

Cabe destacar que de los nueve mentores participantes, dos de ellos - Profesores ordinarios de asignatura A interinos - también laboran como docentes de inglés en otras instituciones educativas, uno de ellos a nivel medio básico en la Secretaria de Educación Pública por 19 horas semanales, y el otro da clase de inglés a nivel bachillerato en una preparatoria privada por un total de 25 horas semanales.

3.3 HALLAZGOS

Las respuestas vertidas por los docentes participantes evidenciaron, en general, que para ellos laborar como profesores en la Escuela Nacional Preparatoria es un honor y una oportunidad que implica una responsabilidad y un compromiso el tener la posibilidad de incidir en la formación de los estudiantes de la institución.

Al responder la segunda pregunta, los participantes consideraron, en su mayoría, que ser un buen profesor significa preocuparse por la enseñanza de los conocimientos y el aprendizaje de los alumnos.

Por lo que a la representación mental que tienen de la evaluación, ocho de los nueve mentores consideran que es primordial, esencial e imprescindible para medir conocimientos a través de instrumentos.

En la perspectiva de ocho de los docentes que respondieron el instrumento de recolección de información que nos ocupa, identificaron que la evaluación de los profesores de idiomas se realiza eminentemente a través del cuestionario o instrumento general institucional llamado IASA (Instrumento de Apoyo a la Superación Académica) que es aplicado a los alumnos, además de las certificaciones y el informe anual.

En opinión de ocho de los profesores respondientes, la evaluación aplicada a los maestros de idiomas debe realizarse para mejorar o mantener el desempeño, detectando áreas de oportunidad o fallas en materia metodológica.

En lo que respecta al impacto que ha tenido la aplicación de la evaluación de los maestros de idiomas en la institución, un profesor manifestó no conocerlo y dos no respondieron; mientras los seis restantes expresaron diversas percepciones acerca del particular; mientras sólo dos de ellos hicieron mención del mejoramiento resultante del proceso; otros presentaron diversas réplicas, incluyendo categorías tales como perfeccionamiento y autocrítica sobre el desempeño de los profesores, desmotivación, o elevación del nivel de la institución.

De los nueve profesores participantes, ocho de ellos pusieron de manifiesto que para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes hacen uso, primordialmente, de exámenes –seis docentes- sin especificar si eran escritos u orales; y exposiciones – tres mentores - , presentando menor recurrencia algunos otros instrumentos tales como mapas conceptuales, mapas mentales, diálogos y conversaciones espontáneas, debates, escala de actitudes, ejercicios, ensayos, tareas, participaciones, asistencia a mediateca y a laboratorios, proyectos, observación, blogs y portafolios.

Cabe destacar que dos de los ocho sujetos participantes refirieron respuestas vagas manifestando que la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes la realizan a través de varios instrumentos evaluación o casos reales, mientras seis de ellos hicieron referencia a instrumentos de evaluación más específicos.

Al solicitarles indicaran, en una lista de cotejo conformada por diversos instrumentos de evaluación, aquellos que no conocían, los profesores respondieron, por orden de frecuencia, de mayor a menor incidencia, los siguientes:

- UVE Heurística de Gowin – 7 de 9 profesores
- Escala de actitudes y escalas de diferencial semántica – 4 de 9 profesores
- Lista de cotejo y registro anecdótico – 3 de 9 profesores
- Análisis de casos y pruebas objetivas de emparejamiento – 2 de 9 profesores
- Diarios, exposición, diálogo, debate, red semántica, portafolios, ensayos, pruebas de desarrollo – Examen temático; pruebas objetivas de respuesta alternativa, de selección múltiple, y de ordenamiento – 1 de 9 profesores.

Luego entonces, los instrumentos de evaluación de los aprendizajes que todos los profesores manifestaron conocer son: mapa conceptual, mapa mental, proyectos, pruebas de desarrollo – Ejercicio interpretativo, y pruebas objetivas (de correspondencia, de selección múltiple y de ordenamiento). En tanto este reactivo tuvo como fin el distinguir cuales instrumentos para evaluar los aprendizajes conocen a partir de los que presentan tener noción en absoluto, no es posible

afirmar que en su labor de enseñanza aplican aquellos que si conocen, motivo por el cual, se hizo necesario abordar ese rubro en el siguiente numeral.

Por otro lado, para efectos del presente trabajo, resulta interesante identificar, en este estadio, que 8 de los 9 profesores participantes afirman tener conocimientos de lo que es un portafolios de evidencias como instrumento de evaluación, circunstancia que a priori, permite enunciar, como hipótesis, que los profesores de lenguas extranjeras de la ENP participantes en el estudio manifestaron no desconocer lo que es un portafolios.

Como siguiente paso, es importante conocer, a manera de verificación de la respuesta al séptimo cuestionamiento del instrumento expresada por los profesores, cuáles instrumentos de evaluación utilizan para evaluar los aprendizajes de sus alumnos; por ello, se les requirió indicaran, en una lista de cotejo conformada por los nombres de 24 instrumentos, los que utilizan, arrojando los resultados que se presentan a continuación:

- Ocho de los nueve profesores manifestaron que utilizan como medio para la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes: las pruebas objetivas de selección múltiple.
- Siete de los nueve profesores manifestaron que utilizan como medios para la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes: la exposición, el diálogo, los proyectos y las pruebas objetivas de ordenamiento.
- Seis de los nueve profesores manifestaron que utilizan como medio para la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes: los ensayos.
- Cinco de los nueve profesores manifestaron que utilizan como medios para la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes: las listas de cotejo, las pruebas de desarrollo en su modalidad de examen temático y las pruebas objetivas de respuesta alternativa.
- Cuatro de los nueve profesores manifestaron que utilizan como medios para la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes: el debate, los portafolios, las pruebas objetivas de correspondencia y las pruebas objetivas de emparejamiento.
- Tres de los nueve profesores manifestaron que utilizan como medios para la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes: los diarios, el mapa conceptual y las pruebas de desarrollo en su modalidad de ejercicio interpretativo.
- Dos de los nueve profesores manifestaron que utilizan como medios para la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes: la escala de actitudes, el mapa mental y la red semántica.
- Sólo uno de los nueve profesores manifestaron que utilizan como medios para la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes: el registro anecdótico y el análisis de casos.
- Ninguno de los profesores participantes hace uso de las escalas de diferencial semántica ni de la UVE heurística de Gowin.

Por su parte, los profesores participantes aportaron, en cuanto a la frecuencia y momentos del ciclo escolar en los que hacen uso de los diferentes instrumentos para evaluar los aprendizajes de los alumnos, los siguientes datos:

INSTRUMENTO	1	2	3	4	5	6	T
a) Lista de cotejo	1	2			1	1	5
b) Registro anecdótico		1		1			2
c) Escala de actitudes		1				1	2
d) Diarios		2	1	1			3
e) Escalas de diferencial semántica		1		1			2
f) Exposición	2	2	1		2		7
g) Diálogo	2	1	2	1		1	7
h) Debate	1	1		2			4
i) Mapa conceptual		1			1		2
j) Mapa mental		2			1		3
k) Red semántica		1		1			2
l) UVE Heurística de Gowin		1					1
m) Análisis de casos		1					1
n) Proyectos	3	2	1		1		7
o) Diario		1	2	1			4
p) Portafolios	1		3	1		1	6
q) Ensayos	1	2	1	1		1	6
r) Pruebas de desarrollo – Examen temático	2	1	1		2		6
s) Pruebas de desarrollo – Ejercicio interpretativo		1	1		1		3
t) Pruebas objetivas – De respuesta alternativa	2	1	1			1	5
u) Pruebas objetivas – De correspondencia	2	1			1	1	5
v) Pruebas objetivas – De selección múltiple	2	1	1	1	1	2	8
w) Pruebas objetivas – De ordenamiento	2	1			2	1	6
x) Pruebas objetivas – De emparejamiento	1	1		1		1	4
Recurrencia de uso	22	29	15	12	13	11	

Tabla 3.1- Elaboración propia del autor.

Cabe señalar que los números en las columnas se refieren a los diferentes momentos del año escolar en los que los docentes aplican los diferentes instrumentos, siendo la clave de interpretación la siguiente:

- 1= Una vez por periodo (3 veces al año)
- 2= Al término de cada unidad
- 3= Al término de cada tema
- 4= Aleatoriamente
- 5= Al inicio del año lectivo
- 6= Al final del año lectivo

A partir de la tabla anterior, se puede apreciar que los instrumentos que son utilizados de manera más recurrente por los docentes son, en orden descendente, las *pruebas objetivas de selección múltiple*, siendo estas aplicadas por dos de ocho profesores una vez por periodo y dos al final del año lectivo, y uno al término de la unidad, uno al término de cada tema, uno aleatoriamente, y uno más al inicio del año lectivo.

Por su parte, siete de los nueve profesores participantes recurrieron a los *proyectos*, a las *exposiciones* y los *diálogos* como medios para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, siendo la siguiente proporción la tendencia:

- **Proyectos:** Tres de siete los utilizan una vez por periodo, dos más al cierre de cada unidad programática, uno al finalizar cada tema, y uno más al inicio del año escolar.
- **Exposiciones:** Dos de siete hacen uso de este medio tres veces al año, dos al término de cada unidad, uno al concluir cada tema, y dos de siete al inicio del ciclo escolar.
- **Diálogos:** Dos de siete los aplican una vez por periodo de evaluación, uno al finalizar cada unidad, dos al término de cada tema, uno lo instrumenta aleatoriamente, y uno más para cerrar el año lectivo.

Asimismo, fue posible constatar que el tercer bloque en cuanto a la frecuencia de uso de instrumentos de evaluación de los aprendizajes lo constituyen las *pruebas objetivas de ordenamiento*, las *pruebas de desarrollo en su modalidad de examen temático*, los *ensayos* y los *portafolios*.

Por lo que respecta al instrumento que nos ocupa en el presente trabajo, se identificó que tres profesores lo ocupan como medio para evaluar los aprendizajes logrados por sus estudiantes al cierre de cada tema del programa de estudios, uno para cada uno de los tres periodos de evaluación, uno a lo largo del curso de manera aleatoria, y uno más al finalizar el ciclo escolar.

A partir de lo anterior, los docentes fueron cuestionados acerca de las razones que los llevan a utilizar los instrumentos de evaluación que refirieron, a lo que los participantes seleccionaron las siguientes opciones con la recurrencia que se menciona:

a) Porque son los únicos que conozco -	Ninguno
b) Porque me resultan prácticos y fáciles	Tres
c) Porque son los que considero más apropiados para asignar calificaciones	Siete
d) Porque le permiten a los estudiantes aprender de sus errores	Tres

En este rubro, sobresale el hecho que uno de los nueve participantes no seleccionó ninguna de las opciones.

Por su parte, los participantes fueron cuestionados por medio de una pregunta binaria si ellos utilizan los mismos instrumentos para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes, a lo cual ocho de

ellos respondieron afirmativamente y uno de ellos afirmó que no. Entre las razones que siete de ellos dieron para complementar su respuesta, algunos de los profesores que optaron por la opción positiva manifestaron que es porque les parecen justos y han mostrado un buen funcionamiento; mientras que otros argumentaron que los utilizan porque consideran los alumnos presentan un mismo nivel de desarrollo en cuanto a habilidades, destrezas y conocimientos, los cuales se vinculan con los objetivos y metas que los alumnos comparten en común.

No obstante, el docente que respondió con la opción negativa expresó que no utiliza los mismos instrumentos con todos sus grupos del mismo nivel o año escolar porque se tiene que considerar el nivel de dominio.

En este rubro, uno de los profesores no puso de manifiesto la razón de su elección.

En seguida, se cuestionó a los profesores con respecto a si dedican tiempo para llevar a cabo una retroalimentación a sus estudiantes una vez asignada la calificación numérica que les demanda el Reglamento General de Exámenes de la Universidad; ante lo cual, los nueve profesores participantes en el ejercicio respondieron afirmativamente; y en consecuencia, tuvieron espacio para describir la manera en que realizaban tal actividad. Los hallazgos identificados fueron de diversa naturaleza y ocho de los nueve profesores participantes expresaron dedicar tiempo a alguna actividad encaminada a la revisión, análisis y explicación de errores presentados por los alumnos en contraste con los aprendizajes esperados, y algunos de ellos, de manera escueta, refirieron que llevan a cabo ejercicios.

La finalidad de con la que usan los instrumentos de evaluación que mencionaron fue objeto del noveno cuestionamiento del medio utilizado para la recolección de información, ante lo cual las respuestas expresadas por los participantes fueron las siguientes:

a)	Para identificar sus conocimientos previos sobre el tema a abordar	3 de 9
b)	Para monitorear su proceso de aprendizaje	8 de 9
c)	Para identificar posibles inconsistencias en su aprendizaje	5 de 9
d)	Para asignar calificaciones	5 de 9
e)	Para cumplir con lo estipulado en la reglamentación institucional.	5 de 9

Elaboración propia del autor.

De lo anterior, se identifica que los docentes participantes utilizan los instrumentos que han referido, primordialmente para dar seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes, seguido del reconocimiento de inconsistencias en el aprendizaje, la asignación de calificaciones y así dar cumplimiento a lo que el marco legal de la institución les demanda, y en una menor proporción, con fines de diagnóstico.

Para verificar el grado de participación de los estudiantes de los docentes participantes en la toma de decisiones en lo que respecta a la definición de los indicadores, los criterios y los mecanismos para ser evaluados, cuatro de los profesores expresaron que lo hacen casi siempre, tres realizan las consultas algunas veces, y dos de ellos nunca lo hacen.

Como ejercicio introspectivo y reflexivo, a los profesores se les preguntó si consideran que ellos evalúan o califican a sus estudiantes, cuestionamiento que arrojó como resultado que cinco de ellos, a su parecer, realizan ambas acciones, siendo la primera en la que al interior de la clase llevan a cabo un proceso de identificación de avances, realizando un análisis en torno a qué y cómo aprenden sus estudiantes a partir de su desempeño, mientras la calificación consiste en otro proceso enfocado en la asignación de notas numéricas para cumplir con la exigencia institucional; por su parte, un docente más manifestó que simplemente lleva a cabo el monitoreo de los conocimientos de sus pupilos; y uno más respondió que se concentra en la medición de los conocimientos, habilidades y destrezas. Un docente más afirmó que se remite a evaluar el desempeño académico de sus alumnos, y uno más no proporcionó respuesta alguna.

Ante los tres cuestionamientos referentes al uso de los portafolios como instrumento de evaluación, las respuestas expresadas con respecto al primero, el cual estuvo enfocado a saber si los docentes los utilizan para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes, seis de ellos contestaron de manera afirmativa, mientras tres respondieron lo contrario.

Por lo que respecta al primer grupo, y ante el segundo cuestionamiento acerca de los propósitos para los cuales los aplican, cinco de ellos seleccionaron la opción que contempla el uso de los portafolios de evidencias para monitorear el proceso de aprendizaje de los estudiantes, mientras que uno más señaló que recurren a ellos tanto para monitorear el proceso de aprendizaje como para asignar calificaciones.

En lo que al segmento de la población de docentes participantes que indicaron su negativa a utilizarlos, y que tuvieron la oportunidad de expresar sus motivos, dos de ellos respondieron que no habían contemplado su uso o que no sabían porque explicar su razón, mientras que uno más afirmó que en una ocasión lo hizo pero que desistió en continuar haciéndolo porque implica un manejo elaborado, además de la cantidad de estudiantes que atienden y que imposibilita su uso, pues no se trata de un proceso de archivamiento de evidencias.

Finalmente, al 15° planteamiento, en el que se les pidió expresaran, de acuerdo a sus conocimientos, qué es un portafolios de evidencias, ocho de los nueve docentes proporcionaron sus respuestas y uno no lo hizo.

En cuanto a las respuestas que expresaron los profesores de lenguas extranjeras que participaron, están las siguientes:

Docente no. 1: “guardar trabajos”
Docente no. 2: “conjuntar todas las evidencias de los avances de aprendizaje de mis alumnos”
Docente no. 3: “un instrumento que permite - si se desea – la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno. Permite observar su evolución de forma clara y le permite al alumno

reconocer su aprendizaje”
Docente no. 4 : “son documentos de constatación de aprendizaje que deben diseñarse con objetivos claros, y teniendo en cuenta el programa de estudios de la institución”
Docente no. 5: “Es una carpeta donde los alumnos guardan los productos que elaboran en la lengua que estudian y que permite contrastar los avances e incluso retrocesos en el aprendizaje de la lengua”
Docente no. 6: “Es un sistema de evaluación que es una recolección de productos desarrollados por los alumnos para un periodo o todos de lo aprendido”
Docente no. 7: “Es un instrumento que sirve al profesor y al alumno para ir monitoreando su desempeño”
Docente no. 8: “Es como un archivo de actividades”

Indudablemente, las representaciones mentales, prácticas y conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales traducidos en respuestas a los cuestionamientos planteados, reflejan una gran diversidad de perspectivas individuales y subjetivas con respecto a la evaluación de los aprendizajes, así como en lo referente a los medios e instrumentos utilizados para evaluar los aprendizajes de los estudiantes del bachillerato a cargo de los docentes del área, situación que evidencia, *a priori*, una necesidad por capacitar a los profesores de idiomas de la ENP con respecto a otras técnicas e medios para llevar a cabo su labor evaluativa, así como en lo que se refiere a los fundamentos teóricos y metodología de uso de los portafolios de evidencias como herramientas para fortalecer la instrumentación de alternativas cualitativas sobre el particular.

3.4 **DISCUSIÓN TEÓRICA.**

La evaluación de la docencia, en principio, es indudablemente un tema de interés y de controversia que, según las representaciones de la población consultada, los docentes no mostraron conocer a profundidad; toda vez que los resultados obtenidos reflejan que tanto docentes como alumnos, aun cuando son actores torales del proceso educativo, presentan un profundo desconocimiento sobre la temática, y por el contrario, reflejan poca familiaridad y manejo somero de nociones al respecto del tema. Asimismo, en sus respuestas, muestran no estar familiarizados con la epistemología propia de la temática, ni conocer las implicaciones que debe tener un proceso de evaluación del desempeño docente.

Lo anterior ha derivado en que la evaluación de la docencia, sea percibida como un proceso pernicioso y contrario al mejoramiento, y si más orientado hacia la penalización (Moreno-Olivos, 2010), que no promueve a los buenos maestros (Aguerre, 2010). Esta consideración se vio reflejada, a manera de representación, en una de las respuestas que dieron los docentes, lo que refuerza la percepción que se tiene en lo que se refiere a la utilidad administrativa y punitiva de la evaluación

para la institución, y que de ningún modo se identifica tenga un impacto favorable en el desempeño de los docentes.

Por su parte, la población expresó, a nivel representacional, que la educación ostenta un rol primordial, que es fundamento de la sociedad y que constituye un conjunto de conocimientos cuya utilidad radica en la formación de profesionistas y ciudadanos, aun cuando, según las aportaciones teóricas, la educación tiene implicaciones más complejas, las cuales van más allá de la didáctica aplicada por los docentes, como se puede constatar en el concepto de educación a partir que se invoca en las consideraciones epistemológicas del presente trabajo enarbolada por Sander (1996), Con salvedad de la relación entre los términos ciudadano y ciudadanía, la representación de la población no se refirió a ella como la construcción de conocimientos válidos y relevantes culturalmente, lo cual tiene implicaciones en cuanto a que la calidad de la educación si bien a en el discurso se asegura depende en gran medida del desempeño docente, no es el único factor que incide.

Por otro lado, mientras los participantes en el estudio mostraron saber que la evaluación de la docencia se lleva a cabo a través de cuestionarios, exámenes y encuestas, no se refirieron a ella como parte de la evaluación educativa como lo citan De la Garza (2004); Cabrera y Ayala (2010), y la ANUIES (2006). Asimismo, los docentes participantes no refirieron conocer que la evaluación de la docencia es proceso sistemático como lo establece Aguilar (2010), ni que es uno de los tres tipos de evaluación educativa, a decir de Cabrera y Ayala y la ANUIES, ni que es parte de la evaluación de la enseñanza como señalan Rodríguez Espinar et al, (2000); Shulman (2005) y Rueda y Rodríguez (1996), ni como proceso a través del cual se recolecta información (Aguilar, 2010) a ser utilizada para emitir juicios de valor a partir de indicadores y criterios enunciados a partir de propósitos particulares como argumentan Aguilar (2010) ; Rueda (2011); Cadenas y León (2007), y Rodríguez (2010), y que es implementada como estadio previo a la toma de decisiones e implementación de acciones que deriven en la elevación de la calidad de la educación, como lo enuncian Aguilar y De la Garza.

No obstante, las respuestas obtenidas dejan entrever que la población consultada cree que la evaluación de la docencia de profesores de idiomas significa un mero proceso de rendición de cuentas (Cabrera y Ayala, 2010, 3; Goodin 2003; Lerner and Tetlock 1999; McCandless 2001; Mulgan 2003; Pollit 2003; Romzek and Dubnick 1998; Scott 2000; Contreras, 2008; y Rodríguez, 2010), y no prioritariamente utilizada para incidir en el desempeño docente como una de las condicionantes que impactan en la mejora en la calidad de la educación (Aguilar, 2010 y De la Garza, 2004); sin embargo, los participantes consultados tienen como representación la vinculación de la evaluación de la docencia con la excelencia en la impartición de las clases.

Luego entonces, es posible concluir que, el proceso de evaluación de la docencia de lenguas extranjeras en la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM se realiza a través de instrumentos de evaluación que recogen la opinión de los alumnos con respecto a lo que ellos consideran son las deficiencias que obstaculizan un desempeño docente de calidad; y que por parte de los docentes, éstos consideran que la aplicación de los referidos instrumentos tiene consecuencias tanto adversas como favorables, siendo éstas últimas en términos del rendimiento académico de los educandos a su cargo.

No hay evidencia que la evaluación de la docencia de idiomas de la ENP de la UNAM se lleve a cabo por medio de otros instrumentos - diferentes a los estipulados en los concursos de oposición abiertos para ingreso o cerrados para promoción, cuestionarios o encuestas de opinión de alumnos como lo es el IASA (Instrumento de Apoyo a la Superación Académica), o las opiniones “razonadas” de los jefes de departamento académico, los directores auxiliares de plantel o de los coordinadores locales de docencia - que permitan una valoración sistemática, confiable, y válida; en cuyo caso, se necesita contar con otros instrumentos de evaluación diseñados con base en criterios e indicadores fundamentados en estándares de calidad de la educación, los cuales deben ser conocidos por todos los actores implicados en el proceso.

Asimismo, no hay testimonios suficientes para afirmar que la aplicación de los instrumentos que se usan para evaluar el desempeño docente de los profesores de idiomas tenga relación directa con el mejoramiento de su ejercicio pedagógico, cuya única referencia es, para efectos del presente trabajo y a decir de los docentes, el avance de los alumnos.

Con base en los hallazgos derivados del segundo instrumento de recolección de información aplicado a los nueve profesores participantes, es posible abrir la discusión con respecto al particular, en lo que respecta a las representaciones proposicionales y la aplicación de los portafolios de evidencias para evaluar el desempeño de los estudiantes; lo cual es toral para la propuesta que se presenta en el trabajo que nos ocupa, pues resultaría paradójico que los profesores hicieran uso de tales instrumentos para evaluar su desempeño docente, si en la información recolectada puede constatar que subyacen importantes lagunas en lo teórico, lo epistemológico y lo metodológico de la utilización de los mismos.

En principio, es pertinente recordar que el modelo que se presenta tiene como cualidades el ser parcial, cualitativo, interno, criterial, auto-evaluativo y co-evaluativo.

Como en su oportunidad se estableció en el marco teórico, a la luz de la óptica socio-constructivista, en la que se recupera la noción de cognición situada o contextualizada, la evaluación consiste en el diseño, planificación, ejecución, sistematización y valoración de los hallazgos resultantes de la indagación y el análisis de datos obtenidos de la realidad de una situación pedagógica específica y contextualizada, que sirva de referencia para procesos posteriores de toma de decisiones y de estrategias que promuevan el mejoramiento del quehacer de los profesores.

Los docentes participantes en el ejercicio de recolección de información realizado, al ser cuestionados con respecto a cuál es su opinión con respecto a qué es la evaluación, manifestaron que consideran al proceso que nos ocupa como de gran importancia, relevancia y pertinencia para medir los conocimientos de los alumnos, haciendo uso de diversos medios.

En este tenor, fue posible reconocer que ninguno de los docentes formuló una conceptualización de la evaluación, concretándose de manera puntual a su utilidad para medir los alcances logrados por sus estudiantes, entendiendo que al mencionar la palabra medir, están claramente haciendo alusión a una concepción positivista y utilitaria de la evaluación; asimismo, ninguno de ellos expresó el papel que juega la evaluación como medio a través del cual se puede promover el mejoramiento

constante; luego entonces, es plausible que el modelo que se propone sea percibido como un mecanismo para calificar a los profesores y no para promover la mejora de su praxis, lo cual ofrece una gran oportunidad a las autoridades educativas e institucionales de incorporar en su cultura una serie de acciones tendientes a difundir que el fin primario de toda evaluación es promover el mejoramiento; por otro lado, es probable que las prácticas recurrentes en la educación, en materia de evaluación tanto de profesores como de estudiantes, este marcada por una tendencia positivista y de medición.

En concreto, los resultados reflejan una lamentable ausencia de cultura de la evaluación en general, y específicamente en materia de evaluación cualitativa en la institución, en la que se promueva el mejoramiento de la calidad de la formación que se imparte y de los servicios académico-administrativos que ofrece.

Con base en la corriente de pensamiento que se invoca, la evaluación de la docencia, retomando las delimitaciones contextual y epistemológica, en cuanto a que el ejercicio o desempeño docente se remite a lo que el profesional de la educación hace, muestra y demuestra al llevar a cabo su praxis dentro del espacio áulico, y que necesariamente conlleva elementos lógicos, morales y psicológicos, sobre los que ya se han plasmado pronunciamientos en el capítulo 1; ésta consiste en un proceso conformado por una variedad de instrumentos, encaminados a lograr el mejoramiento del quehacer de los profesores en tanto al despliegue de sus conocimientos, sus actitudes, sus destrezas y sus habilidades en lo didáctico, pedagógico, disciplinario, lingüístico, socio-lingüístico, pragmático e intercultural dentro del salón de clase y al momento de desarrollar las sesiones en que se lleva a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, estableciendo como parámetros de comparación una serie de indicadores, criterios y niveles de competencia relacionados directamente con el contexto institucional y a la situación pedagógica determinados, con el propósito de identificar fortalezas y oportunidades de mejoramiento, con el propósito de impulsar un ejercicio docente más eficiente, eficaz, efectivo y asertivo. En tal proceso, no tiene cabida la estandarización, la utilización de instrumentos genéricos, cuantitativos, positivistas y orientados hacia la calificación, al premio o a la sanción.

En contraste, a través de las respuestas de los profesores, fue posible identificar que tanto en la ENP como en la UNAM, el desempeño de los docentes es evaluado eminentemente a partir de un cuestionario de opiniones de los estudiantes, de corte genérico y numérico llamado IASA, además de otros mecanismos conexos como los informes anuales y documentos que ellos refirieron como *certificaciones*, y sobre las que no abundaron; ello permite dilucidar que en la Universidad y en la ENP existe un vacío en lo que a variedad de instrumentos para evaluar el desempeño de los profesores de idiomas, lo cual indudablemente limita las posibilidades de mejoramiento en su desempeño, dejándolos así a la zaga de la posibilidad de un verdadero progreso profesional como especialistas de la docencia de lenguas extranjeras.

En clara vinculación con los párrafos anteriores, los docentes de idiomas de la ENP consideran, en su mayoría, que la evaluación a la que son sometidos debería estar orientada hacia la promoción del mejoramiento de su desempeño. Asimismo, los profesores expresaron diversas posturas, yendo desde un total desconocimiento del impacto de la aplicación de los instrumentos existentes, pasando por un sentimiento de desmotivación, hasta el mejoramiento. Ello evidencia que los propósitos del

proceso no han sido claramente establecidos y difundidos entre la comunidad de mentores, lo cual representa una oportunidad para la institución de trabajar sobre el particular, y así, dar legitimidad a la evaluación del desempeño de los docentes.

Por otro lado, y a la luz de las teorías socio-constructivistas, es necesario precisar que para el caso particular de la evaluación del desempeño de los docentes de idiomas de la ENP, la dependencia universitaria tiene la oportunidad de establecer directrices adecuadas para llevar a cabo los procesos correspondientes, precisando como punto de partida las características que Brown (2000) señala, y que ya se han establecido: 1) Una formación competente de grado en didáctica de lenguas, 2) Un gusto por el idioma, 3) Pensamiento crítico, 4) Un ánimo de actualizarse profesionalmente, 5) auto-subordinación, 6) Prestancia para siempre mejorar, 7) Adaptabilidad cultural, 8) Ciudadanía profesional, y 9) Un sentimiento de pasión acerca de su trabajo.

Por lo que se respecta a las prácticas de evaluación de los aprendizajes, los docentes participantes respondieron que hacen uso de un abanico limitado de instrumentos cualitativos y cuantitativos, siendo los exámenes los más utilizados mientras el portafolios se encontró que es el menos aplicado, siendo más recurrentemente su uso al término de cada tema del programa, lo cual presenta una contradicción pues los portafolios son un medio para llevar a cabo una evaluación de monitoreo o seguimiento y no como sólo como instrumento sumativo terminal. Ello evidencia que existe un uso impreciso del portafolios de evidencias, el cual debe ser implementado para llevar a cabo una evaluación formativa, constante y recurrente.

Un dato curioso que fue recolectado es que los instrumentos cualitativos y cuantitativos utilizados para evaluar los aprendizajes, son mayoritariamente aplicados al término de cada unidad, es decir, a manera de evaluación sumativa en parcialidades para así poder asignar una calificación numérica, y en menor recurrencia al término del año escolar.

Dentro de las razones principales para utilizar los instrumentos que los profesores participantes manifestaron, se pudo identificar que la principal es porque ellos los consideraron más calificar el desempeño de sus alumnos, dejando en segundo término la practicidad y la facilidad que implica su uso, así como su utilización para que los alumnos aprendan de sus errores. Ello evidencia, en conjunto con los resultados hasta ahora analizados, que las prácticas institucionales en materia de evaluación en las que los docentes están inmersos, como ya se ha señalado, tienen una finalidad positivista, psicométrica y cuantitativa, dejando en un plano secundario al mejoramiento de los alumnos a través de la identificación, análisis y reflexión en cuanto a sus errores, fallas, inconsistencias o carencias en su desempeño; en una palabra, no se pudo encontrar rasgos distintivos de la existencia de una cultura de la evaluación.

En este estadio, es posible identificar que globalmente la evaluación de los aprendizajes, además de ser realizada a través de diferentes medios y en diversos momentos, no muestra patrones razonados que permitan ver los motivos pedagógicos para su implementación, siendo ello una muestra de la escasez de conocimientos en cuanto a evaluación de los aprendizajes que presentan los profesores participantes, o bien, como consecuencia de la falta de cultura de la evaluación en la institución que permitiría utilizar los diferentes medios de manera precisa y hacia la mejora. Ello bien podría ser un tema de futuras investigaciones en materia de educación.

Como ya se ha referido, las tesis constructivistas y las socio-constructivistas confieren al contexto un rol total en el desarrollo de competencias, a tal grado que, como ya se hizo mención en el primer capítulo, a decir de Ertmer y Newby (1993), conocimiento y contexto están íntimamente relacionados; luego entonces, sería deseable que los instrumentos de evaluación aplicados por los docentes para identificar fortalezas y áreas de oportunidad en los aprendizajes de sus estudiantes fueran implementados acorde a la situación específica de cada estudiante o grupo de ellos. En ese sentido, la mayoría de los docentes participantes en el estudio manifestaron que hacen uso de los mismos instrumentos de evaluación con todos sus estudiantes, dado que les parecen justos y han resultado apropiados, dejando constancia de sus creencias al afirmar que sus alumnos presentan tanto un nivel único de desarrollo en sus habilidades, destrezas y conocimientos, así como objetivos y metas comunes, sin mayor fundamentación al respecto.

Lo anterior no sólo impacta desfavorablemente en el mejoramiento del desempeño de los alumnos y del docente, implicando con ello prácticas igualitarias de evaluación y dando por sentado que todos los estudiantes aprenden igual y alcanzan los niveles de aprendizaje. Por su parte, en lo que respecta al modelo que se propone en el presente trabajo, las representaciones mentales de los docentes contravienen las tesis constructivistas, empezando por los enfoques pedagógicos positivistas sobre los cuales esta cimentada la filosofía de la institución favorecen la estandarización de criterios e indicadores de desempeño, lo cual pone de manifiesto una arraigada conceptualización de la evaluación en esquemas que dejan de lado los naturales e inherentes estilos de aprendizaje y de docencia; es decir, los preceptos de las tesis constructivistas y socio-constructivistas entran en pugna con el marco teórico y el modelo educativo de la institución de un modo tal que permea a todos los actores y a todas las prácticas llevadas a cabo por ellos en materia educativa, y concretamente en lo referente a la evaluación. Esto, sin duda, representa otra ventana de oportunidades para la modernización de la institución en función de los tiempos que se viven.

Por lo que respecta a la construcción de saberes y competencias, y al importante papel que juega la reflexión y el análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes por medio de los instrumentos que utilizan, los docentes se pronunciaron en torno a la retroalimentación que llevan a cabo con sus estudiantes; en cuyo caso, sus respuestas reflejaron que, una vez asignada la calificación numérica, consideran que si llevan a cabo acciones y ejercicios encaminados a revisar, analizar y explicar las razones por las cuales las notas fueron asentadas, contrastándolas con las respuestas esperadas y consideradas “correctas”. No obstante, no profundizaron en explicar porque realizan la retroalimentación después de registrar las calificaciones y no antes; además de omitir señalar qué acciones encaminadas al mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes emprenden.

En virtud de no ser el propósito del presente trabajo el investigar lo referente a la retroalimentación, ese tema fue incluido porque en la propuesta de modelo que se presenta se tiene contemplado, dada la importancia que reviste para el mejoramiento del desempeño, por lo que el único objetivo fue identificar que tan familiarizados están con las prácticas de retroalimentación y dados los resultados arrojados en el cuestionario, es evidente que existe una laguna de ignorancia al respecto de qué es y para qué es útil realizar tal acción, pues implica reflexión, análisis y toma de decisiones hacia el

mejoramiento. Tal “espacio vacío” demuestra que los docentes en su praxis no tienen claro la utilidad y los beneficios de la retroalimentación.

Lo anterior va de la mano con la finalidad que tiene la implementación de los instrumentos que utilizan, los cuales en su mayoría manifestaron que es monitorear su proceso de aprendizaje, lo cual contradice los momentos en que éstos son usados, los cuales en su mayoría ya se ha referido son, en su mayoría, al término de cada tema del programa para asignar calificaciones y no durante el proceso, con un claro objetivo de monitoreo, seguimiento y mejoramiento; luego entonces, tales disparidades dan un testimonio más de las carencias y confusiones en materia de evaluación educativa de las que adolece la institución, dado su modelo educativo y la reglamentación vigente.

Uno de los fundamentos de las tesis constructivistas es la participación de los actores educativos en lo que se refiere a la conformación de los contenidos, criterios e indicadores para llevar a cabo un proceso de evaluación; en ese sentido, los docentes en su mayoría respondieron, en diferente medida, que convocan a sus estudiantes para participar activamente en tal proceso, yendo desde casi siempre a nunca, lo cual demuestra que el involucramiento de los estudiantes en la conformación de los instrumentos de evaluación no es una práctica habitual en la institución, aun cuando en ningún ordenamiento de la Universidad se proscribiera. Ello demuestra que en la institución, aun cuando ha habido cambios en las prácticas respecto a la composición y conformación de los medios para la evaluación, los estudiantes, y también los docentes, son considerados objetos a ser sometidos a procesos de asignación de calificaciones, sin ninguna oportunidad de promover el mejoramiento en sus respectivos desempeños.

En lo concerniente a la concepción de los docentes con respecto a si utilizan los instrumentos que refirieron para calificar o evaluar, la mayoría de los docentes respondió que llevan a cabo ambos procesos, el primero de los cuales para analizar e identificar los avances de sus estudiantes, los cual realizan, para finalmente asignar una calificación numérica, a través de instrumentos genéricos y estandarizados encaminados a la medición de los conocimientos, destrezas y actitudes de sus estudiantes.

Lo anterior evidencia que existe una carencia en cuanto a conocimientos pedagógicos para distinguir lo que es evaluar y lo que implica calificar, porque por una parte están los instrumentos cualitativos y cuantitativos para evaluar y calificar, y por otro, la cantidad de grupos de alumnos que atienden. Ciertamente es que la combinación de medios cualitativos y cuantitativos hace propicia una evaluación más precisa; no obstante, lo que se puede percibir es la utilización de acciones desordenadas de corte híbrido, carentes de sentido pedagógico, para verdaderamente promover el mejoramiento de los educandos, es decir, no hay evidencia de prácticas sustentadas en razones pedagógicas para incentivar la mejora, lo que lleva aun uso indistinto, irracional y arbitrario de diversos instrumentos, situación que también, como ya se ha citado, ha permeado a la evaluación del desempeño de los docentes.

Como fue expresado por los docentes, la evaluación de su desempeño se hace por medio de un número mínimo de instrumentos, entre los cuales no está incluido el portafolios. A pesar que algunos docentes dijeron hacer uso de este instrumento al término de cada tema, cierto es que lo

hacen, como así lo afirmaron, para monitorear el proceso de aprendizaje de los estudiantes y que entonces les permite asignar una calificación al término de cada tema del programa de estudios de su disciplina y no durante el proceso de desarrollo de competencias en sus pupilos, lo cual les permitiría llevar a cabo una evaluación formativa orientada hacia el mejoramiento; ello son dejar de lado que quienes no lo utilizan es por razones de tiempo de preparación, a la cantidad de estudiantes que atienden y hasta por falta de conocimientos.

La falta de utilización del portafolios de evidencias para evaluar el desempeño de los estudiantes bien puede deberse a que tal instrumento no ha sido parte de las prácticas de evaluación de docentes y estudiantes dentro de la institución, imperando entonces los medios tradicionales de corte genérico, estandarizado, numérico y psicométrico con fines de calificación y utilizados durante un amplio periodo de tiempo. Los docentes no están familiarizados con la utilización y análisis de los resultados obtenidos por medio del portafolios; luego entonces, la utilización de tal instrumento es prácticamente nula en la Universidad.

A partir de ello, se desprende la posibilidad de inferir que los profesores que utilizan los portafolios para evaluar a sus estudiantes no necesariamente lo hacen de una manera eficiente, apropiada y asertiva, lo cual indudablemente impactaría desfavorablemente en caso que la propuesta de modelo que se presenta fuera llevada a la práctica, pues la falta de información y ejecución de un instrumento de tal magnitud, de una manera apropiada, es posible no sea conveniente, por lo que sería necesario, de ser el caso, sensibilizar y capacitar a los docentes al respecto de los medios alternativos de evaluación existentes, entre los que se cuenta el portafolios.

En principio, el hecho que los docentes conozcan qué es un portafolios y para qué es útil resulta indispensable, así como el dejarles en claro que lo que se busca es el mejoramiento de su praxis, tal y como han expresado consideran debería orientarse la evaluación de su desempeño. Por ello, para interpretar los resultados obtenidos, es necesario retomar la definición de Cerbin y Hutchings (1993), en lo que se refiere a que dicho instrumento es un conjunto organizado y coherente de muestras de trabajo y de las reflexiones y comentarios al respecto de cada una de las evidencias que lo incluyen, y que resulta relevante complementar con lo que afirma Murillo (2012) quien señala que su utilidad es servir de registro de productos y testimonios de trabajo cuya intencionalidad pedagógica está orientada hacia la reflexión.

A partir de lo anterior, los modelos mentales de los docentes en cuanto a lo que consideran es un portafolios, éste no implica sólo guardar trabajos, ni una recopilación de evidencias de los aprendizajes, ni una carpeta en la cual se almacenen o archiven las actividades o los trabajos de los estudiantes; tampoco es un sistema de evaluación que sirve para recolectar productos que demuestren el trabajo de los alumnos durante un periodo de tiempo determinado; el portafolios de evidencias debe tener una clara orientación en favor mejoramiento a partir de la reflexión que los sujetos de evaluación realicen con respecto a criterios e indicadores de desempeño, según sus metas personales o individuales, y que se materialice en lo realizado y las acciones que el sujeto considera se deben implementar para mejorar lo realizado, sea plasmando sus comentarios y análisis propios o con el atinado acompañamiento de un par.

Dentro de las ventajas que el portafolios de evidencias conlleva, como se ha manifestado, está la posibilidad de mejorar lo realizado a partir de la identificación y la reflexión en torno a las fortalezas y las áreas de oportunidad resultantes, es decir, un propósito pedagógico y didáctico, también para el docente, toda vez que los portafolios de evidencias del estudiante y del docente también pueden ser utilizados como fuente de información para que el docente pueda identificar y reflexionar lo que necesita hacer y emprender para el mejoramiento de su praxis.

3.5 REFLEXIÓN Y COMENTARIOS FINALES AL CAPÍTULO

Con base en todo lo anteriormente expuesto, queda claro que en la Universidad Nacional Autónoma de México, y en la Escuela Nacional Preparatoria, no existen prácticas de evaluación cualitativas orientadas *ex profeso* hacia el mejoramiento del desempeño de estudiantes y de maestros, lo cual ha derivado en un uso poco asertivo, eficiente, eficaz y pedagógico, no solamente de los instrumentos que los docentes utilizan para evaluar el proceso de aprendizaje de los educandos, sino en aquellos utilizados de manera genérica, psicométrica y positivista para hacer lo propio con el desempeño de los docentes: ello se ha erigido como un círculo vicioso, pues ha provocado una lamentable falta de cultura de la evaluación educativa en la “Máxima Casa de Estudios” del país y una de las más importantes del continente; esto constituye, más que un asunto por atender, una oportunidad de impulsar la elevación del nivel en la calidad de los servicios educativos que la Universidad ofrece a la sociedad, entre los que la docencia ostenta un lugar de alta responsabilidad, y más aún cuando se trata de lo referente a la capacitación y formación en idiomas, dado que representa, sin duda alguna, un pilar fundamental para el desarrollo de nuestro país.

Entre los datos más relevantes que el presente capítulo arroja se encuentran las prácticas de evaluación que los docentes implementan para valorar los aprendizajes de sus educandos, y en los que predominan medios genéricos, y hasta cierto punto estandarizados, como lo son los exámenes, y lo que seguramente se ve influido por la existencia en la UNAM de un marco normativo que se refiere exclusivamente a las pruebas para calificar; y por su parte, el incipiente uso de otros medios para valorar el proceso formativo de estudiantes y el desempeño de los profesores; por lo que se puede concluir que en la Universidad más prestigiosa de México, se tiende más a calificar genéricamente los productos que a evaluar contextualmente los procesos, dándose con ello dinámicas y prácticas contradictorias y que en nada abonan al mejoramiento de la calidad de la educación ni al fomento de una cultura de la evaluación dentro de la institución.

**MODELO PARA LA EVALUACIÓN
CUALITATIVA DE LA DOCENCIA DE
LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE
PORTAFOLIOS.**

El panorama actual de la evaluación de la docencia, dominado por la aplicación de instrumentos genéricos, cuantitativos, positivistas y destinados primordialmente a fines administrativos y legales por encima de los propósitos de mejoramiento del desempeño de los docentes requiere, como ya se ha referido, de alternativas de apreciación cualitativa que hagan propicias transformaciones positivas a largo plazo y favorables para el mejoramiento de la praxis de los profesores dentro del espacio áulico.

El Modelo que se presenta es el resultado, por una parte, de la indagación hecha en las fuentes citadas que fue aplicada en la conformación del marco teórico y la estructura epistemológica que dio sustento al proyecto de intervención que se elaboró, así como al proceso de investigación que hizo propicio la identificación de las representaciones mentales y las practicas evaluativas que llevan a cabo la población muestra constituida por docentes de lenguas extranjeras en activo en diversos planteles de la Escuela Nacional Preparatoria.

Con base en la información recolectada, fue posible reconocer el vacío teórico-epistemológico que existe con respecto al conocimiento y a la utilización de los portafolios de evidencias como instrumento de evaluación cualitativa, y cuya aplicación incentiva la reflexión y el análisis de los resultados obtenidos para tomar las decisiones conducentes a fin de lograr el mejoramiento en el desempeño.

4.1 EL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS COMO INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA.

4.1.1 Estructura de un portafolio de evidencias.

Entre los medios más flexibles y enriquecedores para evaluar el desempeño docente, por incentivar la reflexión y el análisis de las fortalezas y ventanas de oportunidad, y la toma de decisiones para alcanzar una docencia eficiente se encuentra el portafolios de evidencias, dado que puede ser adaptado para focalizar la atención en aspectos tanto generales como específicos a valorar.

Dentro de los diez ítems utilizados con mayor frecuencia en las universidades de Norteamérica se contemplaban (Berk, 2006) :

1. Datos sobre la evaluación de la enseñanza de los cursos para alumnos, que incorporaban sugerencias para el mejoramiento o una escala general de efectividad o satisfacción.
2. Listado de cursos, asignaturas, unidades o créditos, o alumnos inscritos.
3. Lista de materiales preparados para los cursos impartidos a los alumnos
4. Asistencia y participación en seminarios, talleres y reuniones profesionales encaminadas al mejoramiento de la labor docente.
5. Opiniones de colegas que hayan observado el desempeño del docente, ya sea como miembros del colegio o academia al que pertenecía el profesor evaluado u observadores independientes en una clase específica, o que enseñan en otros cursos del mismo colegio o academia.
6. Evidencias de innovación instruccional y evaluaciones de la efectividad del docente.
7. Evaluaciones escritas hechas por los estudiantes, incluyendo comentarios

sobre los exámenes diseñados y aplicados así como cartas recibidas una vez concluido un curso.

8. Participación en el desarrollo de planes y programas de estudio.
9. Evidencia de eficiencia supervisada o tesis de posgrado (maestría y doctorado)
10. Ensayos de los estudiantes, trabajos de creatividad y proyectos o reportes de trabajo de campo.

De acuerdo al autor citado, se sugieren tres categorías de ítems a considerar: a) Un apartado sobre las responsabilidades del docente, b) un apartado sobre el enfoque y la filosofía de enseñanza, y c) información de los estudiantes, al respecto de lo cual, el autor asume una postura crítica puntualizando que la actividad docente no es posible resumirla a una simple lista de cotejo conformada por rubros e información cuantitativa referente a cursos y opiniones de estudiantes, pues con ellos solo se evidencia una profunda ignorancia sobre los rasgos propios y específicos del quehacer del docente de un área disciplinaria. Ante ello, en el anexo 4.1 se esquematizan los componentes citados en la literatura del área y que solían ser utilizados por varias instituciones.

Los rasgos que deben conformar un portafolios de docencia son una exposición y una exploración (Díaz-Barriga y Pérez: 2010) con el objeto de visualizar:

1. la identidad del autor.
2. El contexto educativo donde enseña
3. Su biografía
4. Su filosofía de enseñanza para explicar su perspectiva didáctica
5. Las metodologías y estrategias que utiliza

Para Murillo (2012), por su parte, los portafolios de evidencias deben ser presentados siguiendo la siguiente estructura:

- 1. Presentación** que incluirá el nombre de la persona que realiza el portafolio, de la instancia u organización marco de su desarrollo, algún signo relacionado con esta presentación inicial u otro detalle que se considere relevante en término de identificación.
- 2. Guía o un índice de contenidos** que incluirá las dimensiones que serán desarrolladas, determinará el tipo de trabajo y estrategia didáctica. Este apartado puede estar totalmente delimitado por una persona o instancia externa, o más abierto a una dirección por parte de quien lo desarrolla.
- 3. Apartado introductorio** al portafolio que detallará los objetivos y/o competencias que se propone lograr/formar, así como las intenciones, creencias y punto de partida inicial de un tema o área determinada.
- 4. Cuerpo del portafolio**, centrado en el desarrollo de los temas, núcleos centrales o dimensiones propuestos en el índice. Contiene la documentación seleccionada por quien realiza el portafolio, recopila evidencias de desempeños en cada aspecto y muestra la reflexión realizada en cada uno de ellos. Incluye los recursos básicos que serán utilizados; también, presenta las acciones valorativas y aquellas estratégicas y/o de mejora, ya sea para cada dimensión o recopiladas de manera organizada en un plan

específico, llamado plan de mejora por algunas personas conocedoras de temas relacionados con autoevaluación.

5. Apartado de cierre como síntesis del aprendizaje en relación con la experiencia misma del portafolio y los desempeños sobre los que se recopilaron evidencias y se hicieron reflexiones.

Otros autores como Fernández y Maiqués (2011) sugieren otra estructuración para la presentación del portafolio:

I. Nombre del profesor/a

II. Departamento/centro

III. Institución

IV. Fecha

V. Tabla de contenidos.

- Responsabilidades de enseñanza.
- Declaración de Filosofía de la enseñanza.
- Metodología de la enseñanza. Estrategias. Objetivos.
- Calificación de los estudiantes en los exámenes.
- Evaluaciones de los colegas.
- Declaración del jefe del departamento.
- Detalle representativo del programa del curso.
- Productos de enseñanza (evidencia de lo que aprende el estudiante).
- Premios y reconocimientos de su enseñanza.
- Metas de enseñanza: a corto plazo y a largo plazo.
- Apéndices.

En el caso del presente trabajo, no se pretende, en principio, que el portafolio que se propone sea inmediatamente incorporado por alguna institución o centro como parte de su sistema de evaluación de la docencia, y por otro lado, pertinente es aclarar que la finalidad de este documento es abonar elementos significativos para incentivar una evaluación cualitativa de la docencia claramente delimitada y en la cual no se entremezclen elementos pertenecientes a la productividad académica o a las actividades de enseñanza que se llevan a cabo fuera del espacio áulico, dado que en ellos no se puede recuperar información relevante que aporte evidencias sobre la forma en que el/la profesor/a imparte sus clases y desarrolla los temas o contenidos del programa de estudio en interacción directa con el grupo de estudiantes a su cargo.

Sin embargo, en las propuestas revisadas se encuentran elementos valiosos que indudablemente se retoman para la conformación del Modelo que se ha preparado para que el docente pueda elaborar y conformar su portafolios.

4.1.2 Aplicabilidad de los portafolios de evidencias.

Indudablemente, en un entorno educativo en el cual las propuestas en materia de formación académica se encuentran enfocados al desarrollo de las llamadas competencias, Rodríguez, Galván y Martínez (2013) señalan que usar los portafolios representa un avance de importancia con respecto a los instrumentos que se utilizan en los sistemas convencionales de evaluación para la docencia, pues se trata de un medio para llevar a cabo una valoración auténtica de las evidencias

derivadas de tareas auténticas, lo cual es aplicable tanto para el aprendizaje como la enseñanza, incluyendo *per se* a la docencia de cualquier área del conocimiento, teniendo en cuenta las características propias de cada área del conocimiento y/o asignatura al momento de plantear los descriptores de eficiencia, llamados por otros como estándares de competencia.

Para evaluar y dar seguimiento al aprendizaje de los educandos, y en consecuencia al desempeño de los docentes dentro del aula, la utilización de los portafolios implica, según estos autores, el establecimiento de una dinámica dialógica sobre la realización de las tareas y de los productos obtenidos; un paso alternativo a los esquemas convencionales de evaluación; la asunción de compromisos firmes sobre la autoformación y el autoaprendizaje del sujeto evaluado; una fácil visualización de tareas, actitudes, aprendizaje y niveles de comprensión, así como en cuanto a los alcances de los logros obtenidos en el desempeño; la posibilidad de revisar las actividades realizadas y los resultados de las mismas de una manera privada, cómoda y discreta; y dado su diseño y uso, se promueve el desarrollo duradero de competencias propias del desempeño.

Lo anterior se ve reforzado porque la apertura que se da con los portafolios permite la participación activa del sujeto evaluado en la selección y delimitación de criterios valorativos, contenidos relevantes, etapas de procesos, y testimoniales esperadas a partir del desarrollo de los procesos educativos; a partir de lo cual es posible afirmar que la finalidad pedagógica de la utilización de los portafolios de evidencias es la posibilidad de dar seguimiento del proceso educativo, siendo fácil identificar progresos y desaciertos, integrar saberes y destrezas, y resolver problemas que se puedan ir presentando durante la elaboración de las tareas y del portafolios; lo anterior consolida aún más la utilidad de este tipo de herramientas para efectos de una evaluación centrada en el desempeño a partir de criterios de índole cualitativa y alejados de toda cifra o calificación, lo cual incentiva la auto-reflexión y autocrítica, precisando así, incluso, el estilo de docencia que el mentor instrumenta (Murillo, 2012).

4.1.3 Ventajas y efectos del uso de portafolios.

Además de los aspectos positivos mencionados en la sección anterior, otras ventajas que el uso de portafolios digitales o electrónicos reporta para la evaluación y seguimiento del quehacer docente, y que sin lugar a dudas, conlleva los correspondientes efectos positivos para la evaluación de su desempeño, autores como Rodríguez, Galván y Martínez (2013) consideran que hacen propicio el realizar una evaluación auténtica y disponible en todo momento, así como la oportunidad de echar mano de la *multi-medialidad* de las plataformas digitales que permiten la representación de los logros en varios formatos.

Por lo que respecta a las competencias que se desarrollan con el uso habitual y continuo, significativo y con fines pedagógicos de los portafolios, según como Rodríguez, Galván y Martínez, estas son las relacionadas con la selección y organización de información; con la reflexión metacognitiva de los alcances logrados; y la planificación. Por ello, los portafolios, como instrumentos de un proceso de evaluación a ser puesto a disposición y libertad de participación por parte de los docentes, y en tanto la evaluación, bajo la óptica constructivista, constituye una fuente de información y formación por sí misma, a partir de la cual el docente continua su capacitación y

actualización permanente, el docente tiene la posibilidad de conocer cuáles son las áreas o sectores de sus competencias y conocimientos en que presenta debilidades o aspectos por mejorar, por lo que esta herramienta constituye un medio para promover el aprendizaje sobre la labor docente. De hecho, para un proceso de evaluación cualitativa, el portafolios permite conocer el estado que guarda el proceso de aprendizaje, formación, capacitación, actualización o mejoramiento de quien está siendo evaluado (Murillo, 2012).

En un sentido más concreto, Murillo argumenta que el uso de los portafolios ofrece los siguientes beneficios:

- Impulsa la autonomía de quien lo realiza.
- Favorece el pensamiento crítico y reflexivo lo que garantiza resultados mínimos o básicos de aprendizaje.
- Permite y promociona la formación de competencias.
- Ofrece información amplia sobre los aspectos que se están formando.
- Se constituye en una fuente de evaluación continua.
- Desde el principio cuenta con los criterios de evaluación respectivos, según lo esperado en cuanto a desempeños y evidencias.
- Muestra un carácter cooperativo, en los casos donde participan dos o más personas en su desarrollo: por ejemplo el docente y el estudiante.
- Al desarrollar esta estrategia, la persona proyecta la diversidad de evidencias de desempeños que ha ido haciendo propios.
- Se identifican situaciones positivas y también problemáticas, así como las alternativas para resolverlas y/o mejorar las condiciones de desempeño.
- Los resultados se pueden compartir con otros compañeros y con otros docentes.
- Favorece hábitos cognitivos y sociales, tales como la síntesis, el análisis, la conceptualización, el compartir hallazgos, la consulta y los comentarios, la formación de opinión propia, otros.
- Conlleva un componente motivador y de estímulo para quien lo realiza, al tratarse de un trabajo continuado donde se van comprobando rápidamente los esfuerzos y resultados conseguidos.
- Impulsa también al mejoramiento inmediato, alejándose de una visión tradicional de evaluación (sumativa final) y trascendiendo hacia la evaluación de proceso con acciones de cambio, de transformación y de propuesta, en el momento que se requiera.
- Favorece la consecución de metas personales y del curso (o actividad para la que se propuso) con niveles diferentes y con temporalidades también adaptadas a cada situación de avance personal.
- Es una construcción-producción personalizada, por lo que no hay dos iguales.
- Promueve la participación en el monitoreo y evaluación del propio aprendizaje.
- Propicia la asunción de la responsabilidad en el propio aprendizaje.
- Brinda la oportunidad de dar a conocer actitudes, intereses, valores.
- Provee información diversa que puede resultar valiosa respecto de ciertos aspectos del proceso de aprendizaje personal.
- Los docentes pueden cotejar algunas de sus intenciones didácticas al observar las evidencias y avances.

- Se puede adaptar a diversas necesidades, intereses y capacidades de quien lo realiza.
- Promueve la autoevaluación.
- Permite seleccionar a estudiantes o docentes para tareas o acciones requeridas, de acuerdo a los desempeños mostrados.
- Permite contar con una visión más amplia de lo que la persona ha aprendido.
- Otorga mayor responsabilidad a su creador de mostrar cómo aprende, cómo avanza.

Naturalmente, de la mano de las ventajas que representa para un mejoramiento del desempeño y el desarrollo de la auto-gestión y la autoformación de quien elabora o participa en una evaluación por medio de instrumentos cualitativos como el portafolio, existen implicaciones que, por su complejidad y tiempo requerido, son tomados por las instituciones, los docentes o las autoridades educativas como desventajas. En ese sentido, Murillo refiere las siguientes:

- Un alto grado de compromiso, autodisciplina y responsabilidad que se requiere por parte de quien desarrolla el portafolio.
- Representa dudas que surgen al pensar que algo no se está haciendo como se debería.
- Implica una pérdida de tiempo por parte del docente, si no se organiza su desarrollo y su correspondiente evaluación.
- Añade posibles contradicciones internas en el curso y en el desempeño docente si no se maneja de forma integral y coherente respecto a otros tipos de instrumentos de evaluación didáctica tales como exámenes, *quizzes*, reportes, otros.
- Tiene implicaciones en cuanto a un estilo de docencia y de aprendizaje distante de los tradicionales.
- Incorpora una sistematización de los resultados de la evaluación en función de los objetivos y/o las competencias; y complementariamente, implementación de las acciones de mejora necesarias para atender las situaciones emergentes.
- Exigencias en cuanto a la dedicación de mucho tiempo para su desarrollo y evaluación.
- Se requiere un claro y específico proceso de evaluación.
- Cae difícilmente en la generalización de resultados.
- Impide una medición específica del nivel de conocimiento como lo hace otro tipo de instrumentos de evaluación.
- Existe la posibilidad de prestarse para prácticas deshonestas (copia, plagio, etc.) dado que su elaboración no es necesariamente controlada.

Pese a las exigencias referidas en el párrafo anterior, éstas no pueden eclipsar las grandes ventajas y beneficios que reporta el contar, entre los instrumentos de evaluación para la docencia, con portafolios de evidencias que sirvan de contrapeso a las herramientas y prácticas vigentes en la materia, sobre todo porque la docencia es una actividad compleja y multidimensional que requiere ser valorada a partir de criterios e indicadores que señalen lo que hay que mejorar, en una situación pedagógica determinada, y no para ser utilizados con propósitos de calificación, castigo, sanción o separación.

4.1.4 ¿Portafolios digitales, virtuales o físicos?

Los portafolios de evidencias, como ya se ha mencionado, son instrumentos de valoración del desempeño de una naturaleza flexible y adaptable a las circunstancias particulares de cada contexto de enseñanza; y a lo cual hay que agregar que la inserción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos educativos, la cual ha sido avasalladora y hasta indiscriminada, ha llevado a las sociedades a atribuirles, cual panacea, la posesión del remedio a todos los males, deficiencias y rezagos que aquejan a los sistemas educativos en todo el mundo.

Autoridades gubernamentales y escolares anuncian, a todo pulmón en sus discursos, la adquisición de equipos e infraestructura informática y telemática con el fin de elevar la calidad de la educación, como si en ellas estuviera la fórmula mágica para resolver los graves y desafortunados rezagos que padecen quienes en un aula, a veces sin techo o paredes o pizarrón o banquillos, confluyen para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al tema que nos ocupa, actualmente se ha evidenciado una mayor utilización de la infraestructura en cómputo para, al menos en principio, hacer más “eficientes” y “ágiles” los procesos educativos, entre los que destaca la evaluación de la docencia. En ese contexto, la red mundial – internet - se ha erigido como el espacio en el cual es posible ubicar o colocar información de diversa índole par propósitos diversos, entre los cuales naturalmente están los portafolios de evidencias digitales, los cuales han sido puestos a disposición de todo aquel que desee consultarlos y estudiarlos, teniendo con ello mayor difusión de la que antes tenían, cuando sólo se tenía por opción el conformar los portafolios con evidencias físicas y de alcance restringido a unos cuantos.

Cabe señalar que, como refieren Rodríguez, Galván y Martínez (2013) en los trabajos que han llevado a cabo, el portafolios digital recoge las actividades del curso y reflexiones, y se elabora en las horas de trabajo autónomo del actor evaluado; siendo estos factores que, adaptados a las circunstancias de los docentes, se deberán tomar en cuenta al momento de eventualmente incorporar la propuesta que nos ocupa en el presente trabajo.

La posibilidad de incorporar los portafolios de evidencias – sean digitales o convencionales - para evaluar el desempeño docente, en este caso particular, de los profesores de idiomas, tiene como sustento el que estos instrumentos, como afirman Rodríguez, Galván y Martínez, sean vistos como medios para llevar a cabo una evaluación continua y formativa del desempeño, lo que sugiere no sólo una valoración superficial de las evidencias o productos que se presenten con respecto a los descriptores que lo conforman, sino que requiere de un análisis conjunto tanto del mentor sustentante del proceso como de los evaluadores externos, sean estos profesores de la misma academia o colegio, e incluso miembros del cuerpo administrativo y/o directivo del centro escolar.

El impacto favorable en el mejoramiento del desempeño docente tiene sustento en la *visión ampliada* del uso de portafolios digitales para la evaluación que refieren Rodríguez, Galván y Martínez la cual, invocando las tesis vygotskyana, o postvygotskyana, establece la posibilidad de hacer uso de estos instrumentos como medios que paulatinamente van resultando en cambios y modificación de las conductas – e incluso actitudes - de los usuarios por el hecho de irse

familiarizando con su utilización; de este modo, menester es reflexionar en torno a la utilidad, a las ventajas y a la trascendencia que un modelo de evaluación de esta naturaleza, aplicado al quehacer docente, ofrece, sobre todo en cuanto a las posibilidades de impulsar el mejoramiento de la eficiencia del desempeño de los profesores de lenguas extranjeras. Es por ello que, para efectos de un mejoramiento del desempeño docente, que necesariamente implica modificación de patrones, actitudes y conductas, estos instrumentos constituyen una pléyade de herramientas mediadoras a manera de extensión de las operaciones cognitivas y meta-cognitivas que lleva a cabo el usuario.

Otros autores como Jonassen y Reeves (1996), consideran que los portafolios son “herramientas mentales”- *Mindtools* – a través de cuya conceptualización afirman, hacen propicio el desarrollo de capacidades cognitivas concretas, y son los portafolios considerados dentro de esas herramientas por las aplicaciones con las que enriquecen los entornos habituales de aprendizaje.

Hasta el momento, no se tienen indicios de infalibilidad de los procesos de evaluación imperantes, por lo que dentro de los aspectos que se conjugan para manifestar una postura crítica o contraria a la incorporación de portafolios de evidencias, encontramos las siguientes, ya puntualizadas por Pérez de Obanos (2009):

- La cada vez más creciente tendencia hacia la estandarización
- El caer en trivialidades
- El documentar contenido intrascendente.
- La exhibición carente de contenidos.

4.1.5 Criterios, indicadores y parámetros de evaluación.

En cuanto a la estructuración del portafolio de evidencias como instrumento para la evaluación cualitativa, Jornet (2009) propone que los niveles de competencia sobre los cuales se va a identificar el grado de evolución o eficiencia y calidad en el desempeño de las tareas o funciones sean los siguientes: *muy competente*, *competente*, *aceptable* y, en los que podrían reflejarse los puntajes generales obtenidos en el proceso.

La utilización de los portafolios de evidencias como instrumentos para llevar a cabo una evaluación formativa y cualitativa con el propósito de fomentar el mejoramiento en el desempeño profesional, implica tener en cuenta *a priori* que, para la posterior construcción de los criterios e indicadores de evaluación, el portafolios se sustenta en la tesis de que la evaluación permite identificar la organización que un sujeto realiza al construir sus saberes; y paralelamente, hace posible reconocer destrezas de índole metodológico relacionadas con la implementación de técnicas y actividades realizadas durante la intervención pedagógica; así como cualidades propias de la evaluación de competencias o del logro de objetivos mediante la recolección razonada de evidencias y productos; por lo que debe quedar claro que un portafolio no es simplemente concentrar en un volumen todos los trabajos, actividades, tareas, reflexiones y resúmenes realizados durante un periodo determinado, y no puede ser valorada a partir de una lista de cotejo; ello hace necesario hacer uso de otros medios para llevar a cabo la auscultación de los portafolios de evidencias, siendo los más apropiados los denominados *rúbricas*.

Los medios de valoración a los que se hace referencia en el párrafo anterior, también conocidos como matrices de evaluación, responden a una necesidad de hacer de la evaluación un proceso consistente y objetivo en el que se determinen los niveles de competitividad en el desempeño, y que ha de hacerse del conocimiento de quien elabora y conforma el portafolios, pues de acuerdo a las tesis constructivistas, se trata de que el evaluado tenga claridad en cuanto a los aspectos, criterios e indicadores a partir de los cuales se ausculta su desempeño. Lo anterior, considero, si la evaluación por medio de portafolios fuera llevada a cabo de manera formal en una institución o departamento académico, se trataría de un ejercicio de autoevaluación o co-evaluación por pares en el cual los criterios e indicadores de las rúbricas pudieran ser establecidos por los participantes.

Para la conformación de una rúbrica, Velázquez (2007) sugiere que deben tomarse en cuenta los aspectos siguientes: a) las evidencias o productos esperados, b) los factores a evaluar en los cuales se han de incorporar los indicadores de logro, y c) el nivel de desarrollo de las competencias a evaluar; asimismo, refiere que los indicadores de eficiencia en el desempeño sean redactados como *Creativo/propositivo, Propositivo, Autónomo, Suficiente, Deficiente y No aceptable*.

Un elemento de utilidad para la redacción de los niveles de eficiencia en el desempeño que se utilizan en las rúbricas para realizar una evaluación de índole cualitativo pueden ser los rasgos contenidos en el *perfil del docente* que debe estar incluido en los programas de estudio de cada asignatura, y que de alguna manera, de acuerdo a los esquemas actuales basados en el enfoque por competencias, debería contener las *competencias genéricas* y las *competencias didácticas* que se espera el docente demuestre, sobre todo, como ya se señaló en su oportunidad, aquellas referentes a las *competencias planificadora, didáctica del tratamiento de los contenidos, metodológica, y comunicativa y relacional*, poniendo mayor énfasis y atención en estas últimas dos, pues son las que de manera directa pueden ser identificadas al momento que el docente está en el salón de clase trabajando con los estudiantes.

4.1.6 Fases para el desarrollo de un portafolios: Una primera aproximación.

Si bien se ha referido que no existe una forma unívoca de presentar y conformar un portafolios de evidencias, sea en formato físico, digital o virtual; Murillo (2012) aporta una metodología para estructurar el volumen o el dossier a conformar, y la cual bien puede ser adaptada a las circunstancias particulares del contexto escolar e institucional en el que se encuentre inmerso el docente a ser evaluado. Para mayor referencia, se sugiere revisar el anexo 4.2.

En este estadio, baste establecer que la evaluación de la docencia, al ser un asunto complejo, multifactorial y muy importante para el mejoramiento del desempeño de aquellos involucrados no sólo laboralmente, sino profesionalmente en materia de educación y didáctica, y que significa uno de los pilares sobre los que se fundamenta la calidad de un sistema educativo; ha sido analizado, estudiado, investigado y trabajado desde una gran diversidad de ópticas y perspectivas teóricas y conceptuales, de las cuales se desprendieron las categorías y explicaciones que fueron tomadas para tener un acercamiento de índole epistémico y científico que permitiera sustentar el modelo para evaluar cualitativamente la docencia de lenguas extranjeras por medio de portafolios que se presenta en el presente trabajo.

4.2 MODELO PARA LA EVALUACIÓN CUALITATIVA DE LA DOCENCIA DE LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE PORTAFOLIOS.

Como ya se ha referido, el instrumento más ampliamente utilizado para evaluar la docencia es el *cuestionario* o *encuesta de opinión* de los alumnos, el cual ha sido altamente discutido porque ha sido utilizado de una manera poco ética y pedagógica, porque se utilizan los juicios subjetivos de valor de los estudiantes para calificar el desempeño de los docentes haciendo uso de criterios que no guardan relación directa con las competencias didácticas de los mentores; amén de que, en lo que se refiere a la investigación social, las encuestas de opinión son parte de los instrumentos enfocados al estudio de las actitudes cuyo propósito es conocer las posturas, las conductas y las disposiciones de un sujeto determinado, y no su nivel de desempeño.

Sobre el particular, Rojas (2010) señala que estas herramientas son utilizadas ya sea para controlar o inducir prácticas o hábitos que tienen un impacto negativo en el sujeto en sus entornos físico, mental, económico y cultural; ya sea para resolver problemas sociales a partir del surgimiento de inquietudes de los sujetos; para lo cual conocer las actitudes resulta fundamental para las autoridades o responsables de un grupo social determinado en tanto éstos tengan como meta incrementar la eficacia de los procesos, y no precisamente para incentivar la eficiencia en la implementación de técnicas o estrategias como evidencia de las competencias, en este caso, didácticas.

Este autor también apunta que las encuestas, considerados estudios económicos o poco costosos para conocer las actitudes, son útiles para investigar e inferir indirectamente las opiniones o actitudes existentes con respecto a diversos aspectos o situaciones con los cuales los sujetos están vinculados.

Adicionalmente, Rojas puntualiza que las encuestas son medidas a partir de escalas diversas (Lickert, Thurstone, etc), sobre las cuales no abundaremos en el presente trabajo por no ser el tema de estudio; sin embargo, si retomaremos lo que el autor citado enuncia como las ventajas y desventajas generales del uso de las encuestas de opinión. Por lo que respecta a las ventajas, una de las más reconocibles es que son útiles para ser aplicadas a gran escala; no obstante, entre las desventajas que a la utilización de encuestas subyacen, sobresale aquella en la que el investigador no tiene certeza sobre las mediciones efectivas de las actitudes sujetas a estudio, es decir, no tiene certidumbre sobre la eficiencia de las encuestas para que realmente arrojen las opiniones que se requieren para su análisis.

Lo anteriormente expresado guarda una estrecha correlación con lo que en estos primeros párrafos del presente apartado se ha puesto de manifiesto en cuanto a que las encuestas de opinión de los estudiantes con respecto al desempeño de los docentes acerca de quienes se quiere obtener información para evaluarlos no son útiles para los fines que se deben perseguir, es decir, la reflexión para el mejoramiento de la docencia; además de la gran subjetividad que guardan las opiniones expresadas por los estudiantes al participar en la aplicación de encuestas o cuestionarios de opinión, pues en su mayoría se plasman los sentimientos favorables o no hacia el profesor y sus conductas y acciones, pero no necesariamente hacia su desempeño docente en cuanto a estrategias didácticas. En

concreto, las encuestas de opinión, de naturaleza altamente subjetiva y parcial, impactan negativamente en cuanto a su validez, confiabilidad y certeza, por lo que no deben ser consideradas, a nuestro juicio, como el pilar de los procesos de evaluación de la docencia, lo que hace necesario recurrir, como ya se ha expuesto, a otros instrumentos para tal efecto, como el portafolios.

Por otro lado, autores como Pérez (2014), que se han dedicado a realizar estudios acerca del uso de portafolios para evaluar la docencia, señalan que es de destacar la importancia que reviste la reflexión a lo largo del proceso de su conformación como instrumentos de formación y valoración de la *praxis* de los profesores; lo cual no sólo promueve una valoración alejada de parámetros y estándares positivistas y cuantitativos, sino que aporta elementos sustantivos para la introspección, el mejoramiento y la formación de los profesores; luego entonces, el hacer uso de portafolios de evidencias docentes brinda la posibilidad de orientar la evaluación de los docentes hacia el mejoramiento de su desempeño, impartan programas o asignaturas de cualquier área o disciplina, incluyendo los que están cargo de la impartición de los programas de lenguas extranjeras.

En el presente estadio, es importante poner en claro que los sistemas actuales de evaluación, como ya se ha señalado, están fundamentados en una lógica administrativa, íntimamente relacionada más con la productividad que con la eficiencia, más con la cantidad que con la calidad, y más con cuestiones numéricas y no con aspectos humanos. Ello ha obligado a los docentes, como señala Larrivee (2008) a dejar de lado la reflexión, yendo en detrimento de su *praxis* al presionarlos para rendir “buenas” cuentas para así ser considerados “eficientes” en las evaluaciones. Esta circunstancia es lamentable porque la introspección es una competencia indispensable para un profesional de la educación, pues propicia la toma de conciencia de lo hecho y de lo que falta por hacer, para después pasar a las acciones orientadas al mejoramiento.

Las tesis sobre las que se sustenta el presente trabajo permiten establecer que la docencia de lenguas extranjeras, hoy por hoy, tiene una gran oportunidad de ser valorada cualitativamente de una manera eficiente, válida, puntual y asertiva, y también enfocada al mejoramiento del desempeño de los profesionales de la educación como meta principal.

En primer plano, es necesario dejar en claro que, como argumentan Jornet, González-Such, Suárez y Perales (2011), establecer los estándares, y en consecuencia, los criterios y los indicadores, reviste una dificultad a considerar cuidadosamente, y la cual radica en su inserción dentro de la planificación y el diseño del proceso de evaluación y con el cual debe mantener coherencia desde la determinación de cada una de las competencias hasta lo referente a la definición de los mecanismos para recolectar las evidencias y de los parámetros de interpretación de la información; así como resultar adecuado y contextualizado con el proceso de enseñanza-aprendizaje de una asignatura o campo disciplinario específico.

Luego entonces, es pertinente establecer en principio cuáles son las vías que se pueden tomar para recolectar información acerca del desempeño de los docentes, para lo cual se tomó la propuesta de Berk (2006), quien refiere que existen trece fuentes potenciales que evidencian la eficiencia de la labor docente, las cuales son: a) las escalas o ratings dados por los alumnos, b) las escalas dadas por los compañeros docentes del área o disciplina, c) las escalas dadas por expertos externos, d) las

escalas resultantes de la autoevaluación, e) los testimoniales audiovisuales, f) las entrevistas hechas a los alumnos, g) las escalas obtenidas por los egresados, h) las escalas asignadas por los empleadores o las instituciones, i) las escalas asignadas por las oficinas administrativas, j) las becas y apoyos para docencia, k) los premios y distinciones obtenidas por los docentes, l) las calificaciones de los productos de aprendizaje, y m) el portafolio de docencia.

En el presente, se considera que un profesor competente es aquel que cuenta con los conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten ofrecer a sus estudiantes un servicio profesional docente de calidad; y como ya hemos referido, la evaluación del desempeño docente con base en el enfoque por competencias ofrece ventajas sobre los sistemas tradicionales, pues como aseguran Gonczi, (1994) y Rivera, Bazaldúa, Rovira, Conde y Rodríguez (2007), permite incorporar y publicar una mayor cantidad de cualidades a describir referentes al quehacer de los profesionales de la educación, así como de las destrezas y actitudes que se esperan de ellos; y de igual modo, establecen propósitos más claros para los formadores; sentando con ello las directrices para elaborar instrumentos y sistemas puntuales y precisos para la evaluación de las habilidades profesionales, dejando el qué, el para qué y el cómo se llevará a cabo el proceso de evaluación.

En este sentido, resulta pertinente retomar la propuesta de *evaluación auténtica*, sustentada en las tesis socio-constructivistas, enunciadas por Díaz-Barriga (2006), quien estima que la evaluación del desempeño docente debe considerar planteamientos tales como el entendimiento del desempeño docente en un momento y lugar específicos; las implicaciones de la autorregulación y autoevaluación del actor en proceso de valoración; la demanda de tener al alcance medios adecuados para evaluar el desempeño, precisando las características del sujeto evaluado, la situación pedagógica en la que se desarrolla el proceso educativo a evaluar en un contexto pedagógico particular; la valoración apropiada de las competencias en situaciones reales o simulaciones realistas que han de ser demostradas por el sujeto evaluado; la recuperación de vivencias y evidencias sucedidas en los procesos educativos, atendiendo especialmente las experiencias de auto-evaluación; el énfasis en enfoques tales como el socio-constructivismo, la cognición situada, y el aprendizaje experiencial; la atención focalizada en la valoración de las competencias presupuestas para una situación pedagógica determinada; la preminencia de los análisis cualitativos mediante una variedad de herramientas y fuentes de información para así reconocer sí lo que se está desarrollando es un saber o una cualidad y cuáles son los alcances obtenidos; y el abandono de la concepción determinista de la evaluación que la considera un fin en sí misma, para dar paso al aseguramiento de un uso pertinente de estrategias educativas, en tanto su carácter de proceso de adquisición de conocimientos significativos.

Para ello, se requiere contar con una serie de instrumentos cuidadosamente diseñados para obtener información valiosa y útil que propicie la reflexión y el mejoramiento del quehacer docente, así como la participación de profesionales altamente capacitados, especializados y sensibilizados, con un manejo sobresaliente de la lengua extranjera que imparten los docentes a evaluar, con una formación pedagógica general y, en particular, en Lingüística Aplicada; y en el caso del personal encargado de interpretar los datos recolectados, poseer una trayectoria docente y académica sobresaliente y reconocida en diversos ámbitos educativos, pero principalmente en el plantel y turno

al que pertenecen los docentes a evaluar; así como contar con una instrucción especializada en evaluación educativa, y de ser posible, de la docencia.

Siguiendo las propuestas de Rueda (2009), para evaluar las competencias docentes, primero es necesario llegar a un acuerdo colegiado sobre el conjunto de competencias que se van a evaluar, elaborando la descripción e indicadores para cada una de ellas, especificando quiénes podrían participar en el proceso, y estableciendo las técnicas e instrumentos que se emplearán. De hecho, es necesario tener claro las competencias a evaluar, así como los estándares o criterios cualitativos que han de servir de referentes para llevar a cabo el proceso, pues de ellos depende en gran parte el beneficio que el docente evaluado obtenga al reflexionar sobre ellos y llevarlo a efecto en su *praxis*.

Además del impacto directo en la docencia que se desea tenga la información y los resultados obtenidos en el proceso, y la utilidad que tendrá en el desempeño del docente y para el aprendizaje a lo largo de la vida lo que resulte de la evaluación de su desempeño; luego entonces, la evaluación se erige como un recurso para cimentar el reconocimiento social sobre su total importancia en la formación profesional de los educadores (Rueda, 2009).

Para evaluar si una docencia es eficaz, competente y de calidad, también se deben contar igualmente con mecanismos, herramientas e instrumentos eficaces, competentes y de calidad, en los cuales se delimiten con precisión quirúrgica, como ya se ha insistido, los aspectos que subyacen a cada uno de los ejercicios académicos, como lo son, para el caso de la docencia: a) las circunstancias particulares del contexto educativo en el que se encuentran inmersos los docentes – principalmente la situación pedagógica inmediata dentro del aula -, b) las características y rasgos particulares que distinguen a cada disciplinas y área de conocimiento y c) la formación profesional y pedagógica de los docentes; y una vez precisados, su evaluación debe ser valorada a partir de una óptica pedagógica y cualitativa; entendiendo que la docencia y su evaluación, sí son parte sustancial del proceso educativo, se debe tener en mente que el ejercicio docente demanda una valoración asertiva por su complejidad y no desde una posición administrativa, econométrica y cuantitativa, que se caracteriza por enfocarse en reunir evidencias a partir de la aplicación de una serie de mecanismos o instrumentos positivistas y psicométricos para “conocer” y “calificar” el desempeño de los maestros en el aula, como se ha venido practicando.

Es importante no perder de vista lo que se desea evaluar: el desempeño docente de profesores, en su calidad de orientadores del aprendizaje, de un sector o área disciplinaria en específico – aquellos que imparten cursos y desarrollan los programas de lenguas extranjeras -, quienes además de tener un marco referencial con rasgos definidos y particulares en lo epistemológico, lo disciplinario y lo pedagógico, siguen una dinámica, de trabajo y docencia que también presenta aspectos que resultan ser distintos a aquellos que presentan los docentes de otros campos del conocimiento.

La implementación de medios alternativos para evaluar la actividad docente no es sólo una cuestión de voluntad política e institucional, sino de una necesidad de fomentar una cultura de la evaluación del desempeño en los mismos actores educativos, incluidos los docentes, ello se hace evidente en el artículo intitulado *Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la*

evaluación magisterial en educación superior, en el cual Díaz-Barriga y Rigo (2003) aseguran que entre los profesores universitarios predomina un perfil pedagógico *tradicionalista*, es decir, el docente es quien detenta el rol hegemónico, los métodos siguen siendo expositivos – catedralicios – y se sigue calificando la capacidad memorística en la acumulación de datos enciclopédicos; a lo que habría agregar la influencia de los enfoques conductistas y cognoscitivistas sobre los que están basados los programas de estudio; luego entonces, no es posible esperar que los docentes, aun cuando estén capacitados para aplicar el enfoque por competencias en sus enseñanza, tengan la posibilidad de hacerlo, y mucho menos que deban verse sometidos a un proceso de evaluación que, por el contrario, pretenda verificar la eficiencia del desempeño de estos profesionales en cuanto al grado de instrumentación de estrategias y técnicas didácticas enfocadas a desarrollar las destrezas de los estudiantes. De hecho, es posible afirmar que la realidad imperante de una significativa porción de los docentes de nivel superior, según el texto referido, es que un porcentaje cercano al 80% de los docentes ingresó a dar clases sin contar con experiencia previa en el ramo; y en una similar proporción, se pudo reconocer que subyacen importantes deficiencias de destrezas didácticas, ello derivado de un poco o incipiente participación a programas de formación y capacitación en materia de didáctica.

Lo anterior seguramente porque, como comentan Loredó (2000) y Rueda, Díaz Barriga y Díaz (2001), o los docentes están enfocados, primordialmente, a impartir sus clases, a planificar las actividades a desarrollar durante las clases, y a lo que se denomina gestión académica, todas ellas responsabilidades inherentes a la labor docente de los mentores, y por ende, factibles de ser evaluadas, o porque aún subsiste esa tendencia de considerar a la docencia, en el imaginario de los profesores, como una actividad más dentro de las actividades académicas a desarrollar, de las cuales la investigación, la productividad académica o la extensión y difusión de la cultural son prioritarias para cumplir con los informes a partir de los cuales les son concedidos estímulos, incentivos o beneficios económicos suplementarios a su salario, circunstancia que les impide ser profesionales de la educación.

En apoyo de tal tesis, Barrón (2009) señala que los profesores universitarios reproducen, en gran medida, modelos y métodos que ellos experimentaron en su etapa de educandos y sobre los cuales van edificando e instrumentando su *praxis* dentro el espacio áulico, lo que permite vislumbrar que los saberes y las competencias que un docente necesita para desempeñarse a nivel universitario, se cree, deben ser de tipo existencial, social y pragmático, y no de tipo didáctico, pedagógico o metodológico, aun cuando estos le dotan de la racionalidad que en materia educativa requiere. En ese sentido, Tardif (2004), Zeichner y Gore (1990); y Carter y Doyle (1996) consideran que los saberes profesionales del docente se encuentran organizados en tres grupos: a) temporales, b) plurales y heterogéneos, y c) personalizados y situados, los cuales permean su quehacer docente e inciden en su estilo de docencia, a tal grado que, además del aspecto contextual, la experiencia del docente como estudiante y como ser humano juega un papel de gran relevancia al momento de desempeñarse como mentor de un grupo, pues su *praxis* resulta ser una reproducción de conductas y patrones aprendidos en su pasado, y viene determinada por sus vivencias, sus deseos, su convivencia, las relaciones interpersonales que estableció con otros, tanto a nivel familiar como escolar como con sus pares, todos ellos aspectos a los cuales los instrumentos y sistemas de evaluación de la docencia no comúnmente se refieren.

En ese tenor, al revisar la oferta académica de formación, capacitación y actualización en materia de competencias docentes, didácticas y pedagógicas que son puestas a disposición del personal académico que tiene a su cargo la impartición de cursos y desarrollo de programas de estudio –a saber profesores tanto de asignatura como de tiempo completo - , en sus diversas modalidades y *campus* universitarios, se pudo verificar que existe una gran carencia de opciones. No obstante, en el área de docencia de lenguas extranjeras, si existen alternativas para que todos aquellos que desean formarse y actualizarse como docentes de lenguas extranjeras lo puedan hacer, tanto en instituciones públicas como privadas, siendo algunos ejemplos de lo anterior la oferta de programas de formación pedagógica impartidos en instituciones de prestigio como la Universidad Nacional Autónoma de México y El Consejo Británico; reconociendo que por parte de nuestra “Máxima Casa de Estudios”, las opciones existentes para formar y capacitar a profesores de idiomas es variada en orientación, contenidos y óptica, y que pueden revisarse en el anexo 4.3.

Para efectos del presente trabajo, se recurrió al enfoque de Villa-Lever (1996) para así identificar el perfil real de los docentes participantes en la fase de recolección de datos, es decir, para reconocer quienes son profesores de asignatura, quienes son de carrera y quienes son investigadores; que formación profesional poseen y que tan frecuentemente acuden a programas de actualización y capacitación docente, entre otros rasgos.

Dada la complejidad de la evaluación del desempeño docente, y más aún por ser un tema de gran delicadeza porque hoy por hoy las políticas públicas e institucionales en la materia se están orientando hacia la valoración de las competencias docentes, resulta importante considerar las ventajas que ofrece la implementación de herramientas alternativas para llevar a cabo dicho proceso – como los portafolios -, sobre todo porque estos instrumentos, según Pérez (2014), se utilizan con diversas finalidades y en diferentes niveles y contextos educativos.

Aun cuando no se encontró información sobre la utilización de los portafolios como instrumento de evaluación de la docencia en la UNAM, las condiciones actuales en la materia hacen propicio la necesidad el considerar esta herramienta como una alternativa viable para, además de valorar el desempeño de los profesores y fomentar su mejoramiento; toda vez que dicho medio, al ser una recopilación razonada de materiales y productos para reflejar el progreso o avance del sujeto evaluado durante un lapso de tiempo determinado, hace propicio realizar una evaluación auténtica, contextualizada y cualitativa, y más aún en estos tiempos en que los entonos educativos, como refieren Darling-Hammond, Aness y Falk (1995), demandan nuevas formas de enseñar y de aprender, pero también de evaluar a la enseñanza y a los docentes; lo cual, sin lugar a dudas, implica un reto a nivel institucional y gubernamental, pues la inclusión de un portafolios de evidencias como instrumento para evaluar el desempeño de los docentes no implica *per se* un cambio automático en la óptica y prácticas evaluativas; los cambios deben ser de fondo, y deben abarcar todos los aspectos, actores y procesos educativos, para así alcanzar una verdadera cultura de la evaluación (Pérez, 2014); en otras palabras, sí las ópticas y prácticas de evaluación imperantes en las instituciones y en las autoridades gubernamentales persisten en estar basadas en otras perspectivas – sobre todo en las *tradicionalistas* - , difícilmente podrá lograrse el reorientar los procesos referidos hacia una *autenticación* y *autenticidad*; luego entonces, se hace necesario una reestructuración de los aparatos burocráticos, institucionales, políticos y académicos para así poder

aspirar a una verdadera evaluación auténtica de la docencia, orientada hacia el mejoramiento del ejercicio profesional de los profesores.

La trascendencia del uso de los portafolios para evaluar la docencia es enunciada por autores como Menéndez (2013) quien asegura que este instrumento, sí se utiliza para explorar, recabar información y sustentar la praxis del docente en un contexto pedagógico determinado, puede resultar ser un medio excepcional, sí y sólo sí se tiene cautela en cuanto a su esencia, lo que implica evitar caer en lo que muchos han incurrido y que es el considerarlo un simple, incoherente, e injustificado acumulado de evidencias y productos. Por ello, es necesario tener en cuenta los elementos propuestos por Van Tartwijk, Driessen, Van Der Vleuten y Stokking (2007), los cuales son:

- a. la congruencia entre el objetivo del uso del portafolio, su estructura y contenido;
- b. el modelo educativo en donde el portafolio se incorpora; y
- c. el soporte que se les proporciona a maestros, estudiantes y directivos, conjuntamente con la disponibilidad de una infraestructura adecuada.

De ellos, afirma Pérez (2014), el más importante es el involucramiento de los docentes en cuanto a que se avoquen a reflexionar para de esta manera identificar sus fortalezas y debilidades, y a partir ello, comenzar a generar el mejoramiento de su práctica, meta fundamental del instrumento, pues de no realizarse así, el portafolio se convertirá en un documento recopilatorio de información sin trascendencia.

Las numerosas ventajas para utilizar los portafolios como instrumento para evaluar el desempeño de los profesionales de la educación y así fomentar el mejoramiento de sus *praxis* ha ocupado gran parte del presente trabajo; sin embargo, no se trata de erigirlo como una opción exenta de fallas e inconvenientes; pues como ya se ha visto, un uso vicioso o desafortunado de portafolio para evaluar la docencia puede traer consecuencias poco favorables para el propósito de su implementación; en ese tenor, si se pone atención excesiva en la forma de presentar, elaborar, diseñar o conformar los criterios e indicadores del portafolio, se perderán de vista aquellos aspectos torales en los que subyacen los factores esenciales del instrumento, es decir, los orientados hacia el fomento de la reflexión y del mejoramiento del ejercicio docente.

Aun cuando los portafolios que se aplican en materia evaluativa están fundamentados en referentes de corte cualitativo, no están exentos, como ya se ha señalado, de perversiones o malos usos. De hecho, es necesario que todos los actores del plano educativo, sobre todo los directamente implicados en los procesos de evaluación de la docencia, estén enterados que su uso es complejo y no está exento de complicaciones en su instrumentación, pues es posible que en lugar de ser considerado un instrumento para la reflexión y el mejoramiento, se convierta en un escaparate de productos (Pérez, 2014). Ello reviste una importante acotación, pues sería inmoral, lamentable e irresponsable hacer de la evaluación por medio de portafolios en un mecanismo de desprestigio, castigo, penalización, sanción o despido en contra de los docentes evaluados.

Por ello, para hacer un uso adecuado y eficiente del portafolios con el objeto de evaluar el desempeño, es necesario determinar y explicitar los criterios que se utilizarán para conformarlo y

que, a decir de Cano (2005), pueden ser de dos tipos: a) los que se refieren a la forma en que la información deba organizarse, y b) los relacionados con los contenidos a incluir en el portafolios, lo que significa que desde su diseño, esos instrumentos deben tener definidos los parámetros de presentación y los indicadores que lo conformarán, para lo cual los hallazgos a recolectar en cuanto a los conocimientos, actitudes y posturas de los docentes de lenguas extranjeras hacia los portafolios es toral para el presente trabajo, toda vez que, la pre-definición de los indicadores y criterios que han de constituir el portafolios no es con el ánimo de estandarizar (Pérez, 2014), dado que ello contravendría las tesis socio-constructivistas que le dan sentido a la evaluación formativa; por el contrario, se trata de establecer los parámetros de comparación (Díaz Barriga y Pérez, 2010) factibles de ser adaptados, retomados, modificados, considerados o reestructurados según las circunstancias particulares de la situación pedagógica en el que se pretenda instrumentar, y para lo cual resulta pertinente recuperar la tipología de portafolios de evidencias que enuncia Bozu (2012) en cuanto a su estructura.

En consecuencia, es pertinente establecer que la propuesta que se enuncia en el presente trabajo bajo ninguna circunstancia o motivo pretende erigirse como un instrumento impositivo, genérico y absoluto para evaluar el desempeño docente de los profesores de lenguas extranjeras de nivel medio superior y superior, pues el objetivo, retomando a Menéndez (2013), es fomentar en el profesorado, y suplementariamente en las autoridades de las instituciones, la planeación de acciones de desarrollo profesional tendientes a mejorar el ejercicio docente sin siquiera considerar poner en entredicho la calidad de los docentes como profesionales de la educación.

Con base en lo anterior, cabe dejar en claro que, aun cuando el modelo que se propone pueda percibirse *a priori* como un portafolios de estructura rígida, por los indicadores y criterios que lo conforman, cierto es que reviste una naturaleza de adaptabilidad a la circunstancia particular del contexto educativo dentro del que se pretenda aplicar; luego entonces, el hecho de no ser un instrumento impositivo le da un matiz de guía para que el docente de idiomas participante pueda autoevaluarse y evaluar a un colega que así se lo solicite de manera libre, independiente y con el único propósito de mejorar su ejercicio docente.

Para lograr ello, Pérez (2014) sugiere que sí el propósito es incentivar la reflexión en los profesores para que tomen de conciencia de sus aciertos y debilidades profesionales, y en consecuencia, emprender acciones para el mejoramiento de su *praxis*, en los procesos en que se incluya la instrumentación de portafolios para evaluar la labor docente, sería conveniente aplicar estas herramientas dentro de un proceso holístico e integral de evaluación formativa que posibilite dar un seguimiento dialógico constante sobre su *praxis*, lo cual, para empezar, podría llevarse a cabo entre pares adscritos a un mismo centro educativo, y de manera voluntaria, y sin intervención directa por parte de las autoridades institucionales o gubernamentales.

En un estadio posterior a la aplicación del portafolios, un proceso de evaluación podría incluir otros instrumentos como entrevistas, observaciones de clase, etc, como lo proponen Moss, Sutherland, Haniford, Miller, Johnson, Geist, Koziol, Star, y Pecheone (2004) en su estudio intitulado *Interrogating the generalizability of portfolio assessments of beginning teachers: A qualitative study*, publicado en la revista *Education Policy Analysis Archives*. Estos autores llevaron a cabo un

análisis comparativo de evaluaciones a docentes haciendo uso de diferentes herramientas como portafolios, en los cuales incluyeron grabaciones en video de su trabajo en clase, así como sesiones de retroalimentación para conocer la confiabilidad de tales instrumentos, y en él que se evidenció la complejidad de la generalización de resultados en contextos diferentes, toda vez que dentro del espacio áulico el trabajo del docente implica diferentes tipos de interacciones con sus estudiantes, y por ende, las competencias del docente eran variadas y no consistentes, reforzando así la tesis sobre la importancia de no perder de vista el aspecto contextual de las evaluaciones. Como resultado de ello, hacer uso de los portafolios para evaluar las competencias de los mentores es de gran utilidad pues dichos instrumentos posibilitan la identificación, interpretación y valoración cuantitativa de las cualidades didácticas de los profesores que no pueden ser apreciadas si se hace uso de otras herramientas de evaluación.

Parea complementar lo anterior, es relevante incluir lo que otros autores como Van der Schaaf y Stokking (2008) señalan en cuanto a que para realizar una evaluación de la docencia mediante el uso de portafolios, es necesario considerar aspectos tales como: el dominio o las competencias a evaluar en los docentes; las tareas docentes planteadas en los contenidos, los criterios y la estructura del portafolios; y el establecimiento de la ponderación que ha de ser interpretada por los evaluadores, la cual recurrentemente se hace a manera de rúbricas cualitativas a partir de las cuales también puede hacerse una cuantificación de los niveles de desempeño, facilitando así una eventual interpretación y valoración numérica (Pérez, 2014).

Por lo que se refiere a las rúbricas, y sin ánimo de profundizar sobre el particular por no ser tema central del presente trabajo, baste referir que para puntualizar se invoca la aportación de Díaz-Barriga (2004), quien sugiere una metodología flexible y no lineal para la elaboración de tales instrumentos, y la cual consta de las siguientes etapas:

1. Determinar las capacidades o competencias que se busca desarrollar.
2. Examinar los modelos: recopilar y analizar ejemplos de trabajos y desempeños buenos y no tan buenos.
3. Seleccionar los criterios de evaluación.
4. Articular los distintos grados de calidad.
5. Compartir y validar la rúbrica con los estudiantes.
6. Utilizar la rúbrica como recurso de autoevaluación y evaluación por pares.
7. Evaluar la producción final.
8. Conducir la evaluación del docente y comunicar lo procedente, utilizando la misma rúbrica que han trabajado los alumnos.

La vinculación que debe existir entre un portafolio y las escalas de valoración numérica mediante las cual se cuantifican los criterios o niveles de desempeño de la correspondiente rúbrica no debe dejar de lado, según Van der Schaaf y Stokking (2008), que tales “calificaciones” deben establecerse conforme a la evaluación de las competencias de los profesores mediante la determinación de criterios que brinden validez y confiabilidad en el proceso; toda vez que estas condiciones son indispensables en todo proceso de evaluación, y al respecto los cuales Van der Schaaf y Stokking (2008) identifican la interacción entre cuatro modelos: el modelo de maestro, el modelo de tarea, el modelo de puntuación y el modelo de interpretación.

Como se había referido con anterioridad, la incorporación de instrumentos para la evaluación de la docencia desde una perspectiva cualitativa como lo son los portafolios no resultaría pertinente si la estructura, los procedimientos, las políticas o las prácticas institucionales o gubernamentales no estuvieran en concordancia o sintonía con esta óptica: por lo que su aplicación conlleva necesariamente a una reorientación epistemológica y procedimental a todos los niveles y en todos los actores de la educación, tal y como lo refiere Seda (2002), quien argumenta que el uso de los portafolios permite valorar las nuevas ópticas acerca de los procesos educativos que cada vez se alejan más de los parámetros generales de medición, siendo esta una de las principales razones por las cuales la propuesta que se presenta en este trabajo es una aportación relevante para que la docencia de lenguas extranjeras sea evaluada de manera auténtica, en cuyo espíritu subyace la contextualización como elemento fundamental, y por propósito tiene fomentar la reflexión de los profesores sobre su práctica, para así orientar su formación, actualización o capacitación con miras a un mejoramiento paulatino pero eficiente de su labor profesional dentro del aula; siendo éstas ventajas sustantivas que los propios mentores y las instituciones educativas deben considerar seriamente.

En el capítulo 2 del presente trabajo, se refirió que las Universidades e Instituciones de Educación Superior que se consideraron como referente contextual aún llevan a cabo la evaluación de la docencia primordialmente a partir de instrumentos genéricos como las encuestas y cuestionarios de opinión de alumnos, las listas de cotejo de productividad académica de corte positivista, siendo sólo la Universidad de Chile la institución que recurre a los portafolios de evidencias para evaluar la actividades de su personal académico, empero se pudo constatar que sigue siendo un concentrado de aspectos académicos que no guardan relación directa con el ejercicio de la labor docente dentro del aula, circunstancia ante la cual es indispensable buscar modelos alternativos en los que la docencia sea evaluada por medio de portafolios orientados exclusivamente hacia la *praxis* del mentor en el espacio áulico.

La propuesta que se presenta en el presente trabajo surge primordialmente de dos segmentos principales:

a) Los elementos recuperados a través de una exhaustiva revisión de diferentes modelos para la evaluación formativa y auténtica del desempeño docente por medio de portafolios que se aplican en diversos contextos, instituciones y niveles educativos, como lo son: 1) el *Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente* que se aplica a los profesores en la República de Chile: 2) el *Modelo de mentoría* echado a andar en el programa de posgrado en Iniciación en la Docencia Universitaria, organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, en el cual un profesor en servicio hacía las labor de acompañamiento académico a uno de recién egreso de los programas de educación o formación de profesorado, o de novel trayectoria en el ejercicio docente: y 3) el Modelo de Bozu (2012), propuesto en su estudio intitulado *Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria. Una experiencia de formación del profesorado novel*, entre otras aportaciones también revisadas

b) los modelos mentales o representaciones proposicionales, los conocimientos y las prácticas de evaluación que los docentes que participaron en la recolección de información poseen al respecto de los portafolios de evidencias.

Las razones por las que se optó por retomar elementos del Modelo chileno, establecido en el *Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente* en su versión 2013 de la República de Chile, es que, primeramente, en el *Reglamento sobre Evaluación Docente* se otorga diferente ponderación a cada uno de los instrumentos utilizados - entre los que se cuentan los portafolios - que lo conforman para valorar la labor de los profesores, circunstancia que da validez y confiabilidad al proceso de evaluación, pues la diversidad de medios para llevar a cabo la evaluación del desempeño profesional de un docente facilita una retroalimentación eficiente y positiva desde diferentes aristas y sobre una mayor variedad de aspectos que quedarían fuera del panorama si sólo se hiciera uso de los tradicionales mecanismos.

Otra razón es que en el citado ordenamiento se explicita que la evaluación de los docentes es exclusiva para los mentores que desempeñen funciones de docencia en el aula, y que por ley, el citado proceso de valoración tiene un carácter formativo con el propósito de fomentar el mejoramiento del desempeño pedagógica de los profesores así como de promover su continuo desarrollo profesional, y especifica que los niveles de desempeño a través de los cuales se manifestarán los resultados son: destacado, competente, básico o insatisfactorio.

En este tenor, en el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente de Chile se retoman las definiciones correspondientes a cada uno de los niveles de desempeño (*destacado, competente, básico o insatisfactorio*), todos ellos especificados en el *Reglamento sobre Evaluación Docente*, lo cual respalda aún más la definición de los resultados de las evaluaciones, pues dentro de ese mismo marco normativo se puntualiza que tanto la autoevaluación como la elaboración del portafolios son actividades de índole personal, recayendo en cada docente la responsabilidad de preservar y garantizar la veracidad de la información que entregan en calidad de evidencias de su labor didáctica dentro del espacio áulico (Gobierno de Chile, 2004); y dándole con ello, además, un instrumento de carácter ético

Otro rasgo que se invoca para sustentar nuestra consideración es la referencia clara que en el mencionado Reglamento se hace al respecto del personal a cargo de la evaluación por pares, quienes se señala deberán ser renovados cada año, reunir determinados requisitos académicos, docentes y contextuales, además de ser seleccionados y capacitados para llevar a cabo las tareas correspondientes en una dependencia denominada *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas* (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile. Dicho aspecto es relevante para la propuesta que se presenta, pues en caso de ser adoptada por alguna institución, deberá considerarse la rotación de los actores evaluadores del proceso.

Un aspecto positivo más que sustenta nuestra decisión es que en el *Reglamento* se especifican los tiempos para conformar los portafolios, los cuales se establece deben entregarse con una posterioridad de diez semanas como mínimo y doce semanas como máximo tomando como fecha

de referencia aquella en la que se hizo entrega de los formatos y documentos para la confección de los portafolios, y lo cual también se añade como propuesta dentro del Modelo que se presenta.

Finalmente, la discrecionalidad de los resultados es considerada un elemento toral, y los cuales se harán llegar a cada docente evaluado mediante un Informe de Evaluación Individual, y el cual contendrá la información emitida por el *Sistema de Evaluación del Desempeño Docente* puesta de manifiesto a través de una representación gráfica del perfil de desempeño del docente, considerando los instrumentos aplicados, la fundamentación cualitativa de esos resultados descritos a manera de fortalezas y debilidades del desempeño evaluado, y complementado por las recomendaciones finales que se juzguen necesarias, con el objeto de cumplir con el propósito de orientar adecuadamente al profesor participante en su desarrollo profesional. Lo anterior también se ha considerado un elemento toral dentro de la propuesta presentada en este trabajo.

Cabe destacar que dependiendo de los resultados obtenidos por cada profesor evaluado, el *Reglamento* contempla que aquellos cuyo desempeño sea básico o insatisfactorio deberán incorporarse a los denominados *Planes de Superación Profesional*, los cuales están compuestos por una oferta educativa de capacitación profesional flexible puesta a disposición de los profesores por el propio gobierno mediante el CPEIP, para que los docentes en cuestión puedan atender y superar sus propias debilidades o carencias; luego entonces, dentro de la propuesta que se presenta, se considera una condición indispensable el hecho que las IES que decidan incorporarlo están en obligación de prever y planear un esquema de apoyo para el mejoramiento del desempeño de aquellos mentores que hayan demostrado inconsistencias o insuficiencias en su labor.

No obstante los aspectos positivos de los que se ha hecho mención y que sirven de fundamento para ser retomados en el presente trabajo y su correspondiente propuesta, hay que señalar el desacuerdo que ponemos de manifiesto con respecto a ciertos aspectos como los son: a) a la estandarización de productos a reportar en los portafolios, pues ello se contrapone con el espíritu de contextualización que subyace a la óptica socio-constructivista sobre la que se cimenta nuestra propuesta; y b) la imposibilidad del evaluador para valorar el desempeño de un docente adscrito al mismo establecimiento, lo cual igualmente contraviene al principio de contextualización que se enuncia como indispensable, pues como se ha señalado las circunstancias de un centro educativo no necesariamente se presentan en otro. De este modo, como condiciones indispensables para que la propuesta que se presenta sea viable y enriquecedora en favor de la calidad de la educación están que los portafolios a elaborar y los evaluadores a participar sean adecuados a la realidad contextual en la que se pretenda instrumentar.

La estructura del *Informe de Evaluación Individual* emitido por el *Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente 2013*, contempla la siguiente estructura: a) Unidad pedagógica, b) Evaluación de la unidad pedagógica, c) Clase grabada; los cuales se disgregan en dimensiones -, las cuales se desglosan en aspectos evaluados, a los cuales se les asigna un nivel de logro y su correspondiente descripción de desempeño del mentor participante.

Para mayor referencia, retomamos un ejemplo de *Informe de Evaluación Individual* encontrado en la red mundial de la información y que incluimos con el objeto de colocarlo como cimiento para la propuesta de portafolio que se presenta en el presente trabajo.

A. Información personal

	
Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente 2013 Informe de Evaluación Individual	
Docente evaluado	: MARIA CLARISA CARCAMO
RUT	: 11.111.111-1
Evaluable(a) en	: Primer Ciclo - Generalista
Establecimiento	: ESCUELA CUMBRES DE CHILE
Comuna	: Santiago
Resultado Final	: Nivel de Desempeño COMPETENTE

Figura 4.1 – Sección de datos personales del docente evaluado
Tomado de http://www.docentemas.cl/docs/Informe_de_Evaluacion_Individual.pdf

B. Explicitación

Estimado(a) Docente:

Le invitamos a revisar este reporte y a utilizarlo como una **herramienta de reflexión y retroalimentación** en la desafiante tarea de educar que usted enfrenta día a día. A la luz de los datos del informe, reflexione sobre sus prácticas habituales, considerando tanto los aspectos logrados como aquellos no logrados. Recuerde que reconocer sus éxitos pedagógicos, comprenderlos y valorarlos es tan importante como identificar los desaciertos, analizarlos críticamente y gestionar oportunidades de enmendarlos.

Tenga en cuenta que, además de indicar su resultado global, el informe describe las principales fortalezas y debilidades identificadas en su desempeño, especialmente en el instrumento que evalúa muestras directas de su trabajo, el **Portafolio**.

Para apoyar la lectura de esta parte del informe con ejemplos más específicos y de distintos sectores curriculares, visite:

www.docentemas.cl/portafolio

Al final de este documento encontrará uno de los ejemplos disponibles allí, que muestra de una forma más concreta el tipo de debilidades que se observa en el Portafolio y cómo mejorarlas.

Por último, es importante tener en cuenta que el sistema de evaluación incluye **cuatro instrumentos**, que tienen un peso distinto sobre el resultado global¹ y entregan información complementaria acerca del desempeño docente. Por lo mismo, es esperable que existan tanto **similitudes como diferencias** entre sus datos, las que reflejan la variedad de perspectivas, fuentes y actores incluidos en la evaluación.

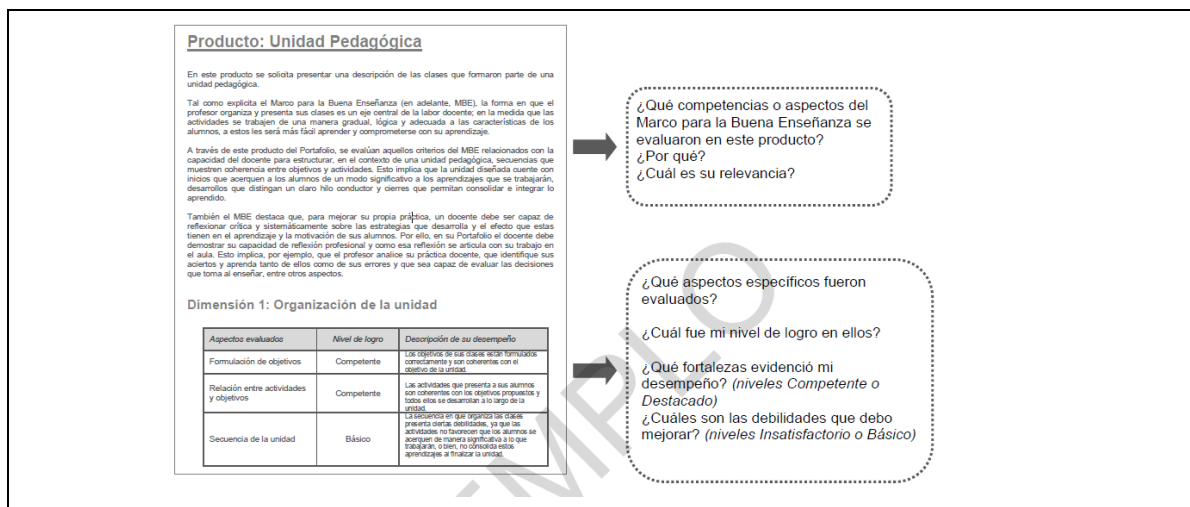


Figura 4.2 – Explicitación

Fuente: http://www.docentemas.cl/docs/Informe_de_Evaluacion_Individual.pdf

C. Resultados del portafolio

Informe de Evaluación Individual

Producto 1 - Unidad Pedagógica

Dimensión 1: Organización de la unidad

Aspectos evaluados:

- Formulación de objetivos
- Relación entre actividades y objetivos
- Secuencia de la unidad

Dimensión 2: Análisis de las clases

Aspectos evaluados:

- Análisis a partir de las características de los alumnos
- Análisis de la unidad realizada
- Análisis de una clase*

* Este indicador, en particular, es evaluado a partir del Producto “Reflexión a partir de una clase”.

Producto 2 - Evaluación de la unidad pedagógica

Dimensión 3: Calidad de la evaluación

- Evaluación y pauta de corrección utilizadas
- Relación entre evaluación y objetivos

Dimensión 4: Reflexión a partir de los resultados de los alumnos

- Responsabilidad frente a los resultados de los alumnos
- Retroalimentación a un alumno

Producto 3 - Clase grabada

Dimensión 5: Ambiente de la clase para el aprendizaje

- a) Ambiente de trabajo
- b) Promoción de la participación de los alumnos
- c) Acompañamiento de las actividades

Dimensión 6: Estructura de la clase

- a) Calidad del inicio
- b) Calidad del cierre
- c) Contribución de las actividades al logro de los objetivos

Dimensión 7: Interacción Pedagógica

- a) Explicaciones desarrolladas
- b) Calidad de las preguntas planteadas a los alumnos
- c) Calidad de la retroalimentación
- d) Énfasis curriculares de la asignatura o área

De acuerdo a la normatividad vigente para el modelo que nos ocupa, los niveles de logro o de desempeño se ponen de manifiesto a partir de la siguiente escala: “I” para referirse a un resultado *Insatisfactorio*, “B” si el docente reflejó un nivel *Básico* de competencias, la letra “C” se asigna cuando lo manifestado en cada aspecto a evaluar es *Competente*, y finalmente la literal “D” se otorga a quien demostró tener una labor *Destacada*.

Por lo que respecta al Modelo de *Mentorización* del posgrado en Iniciación en la Docencia Universitaria impartido por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona (Bozu,2012), los elementos que se consideraron enriquecerían la presente propuesta son dos: a) la invaluable experiencia de propiciar que profesores con trayectoria compartan sus experiencias y saber-hacer (*know-how*) con las nuevas generaciones de docentes, y b) el hecho que uno de los principales aspectos del programa es la elaboración de un portafolio de evidencias por parte del profesor de recién ingreso al ejercicio docente bajo supervisión de su mentor, actividad que indudablemente propicia que ambos académicos aprendan, se retroalimenten y compartan, e indudablemente, se autoevalúen; potenciando así una autoevaluación formativa de su labor didáctica.

Es pertinente dejar en claro en este estadio que la propuesta que se presenta no es un instrumento híbrido resultante de la recuperación indiscriminada y asistemática de elementos que constituyen otros similares aplicados en otros contextos y circunstancias, ni tampoco se pretende enunciar como una panacea para la evaluación del desempeño profesional de los docentes de idiomas; no obstante, y como ya se ha podido constatar, si resulta innovador pues, además de presentarse como una herramienta cualitativa para los procesos de valoración auténtica del quehacer de los profesionales de la educación, también es posible considerarlo un parteaguas en la evaluación de la docencia enfocada a una disciplina en específico, como lo es la Lingüística Aplicada, mejor conocida como

Enseñanza de Lenguas. Ello viene a dar, de igual manera, un impulso en el campo de la investigación en temas educativos, sobre todo en lo que respecta a la generación, mejoramiento o adecuación de mecanismos para evaluar lo que los mentores encargados de desarrollar los cursos y programas de idiomas hacen dentro del espacio áulico.

A manera de paréntesis, y con el objetivo de ir sentando las bases para la presentación de la propuesta que nos ocupa, es importante ir puntualizando algunos aspectos que preparan el camino hacia el modelo a presentar.

En primer lugar, es necesario precisar que una técnica y un instrumento para la evaluación no son conceptos sinónimos; por el contrario, se refieren a aristas diferentes pero estrechamente ligadas al proceso e indudablemente recae en el evaluador – sea individual o un equipo de trabajo – la responsabilidad de seleccionar las estrategias, los instrumentos (medios operativos) y las técnicas (conjuntos de instrumentos) adecuadas según los propósitos que se persigan, el grado de estructuración y organización de los contenidos; la amplitud de la evaluación; los recursos y apoyos de los que se disponga; el lapso de tiempo en el que se pretende implementar las diferentes fases del proceso, los medios a utilizar para recabar la información necesaria; la metodología y los marcos referenciales para llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos, etc.; en otras palabras, las condiciones de cada caso particular, pues de ello depende la validez, la confiabilidad y el éxito o fracaso del proceso; por ello, resulta trascendental para un proceso de evaluación cuya finalidad es promover como principal objetivo el mejoramiento en el desempeño de los docentes el determinar de cuáles técnicas e instrumentos se ha de auxiliar para llevar a cabo la referida tarea, como argumenta Tapia (2011). En la figura 4.1 se puede observar de manera gráfica lo anteriormente expuesto.

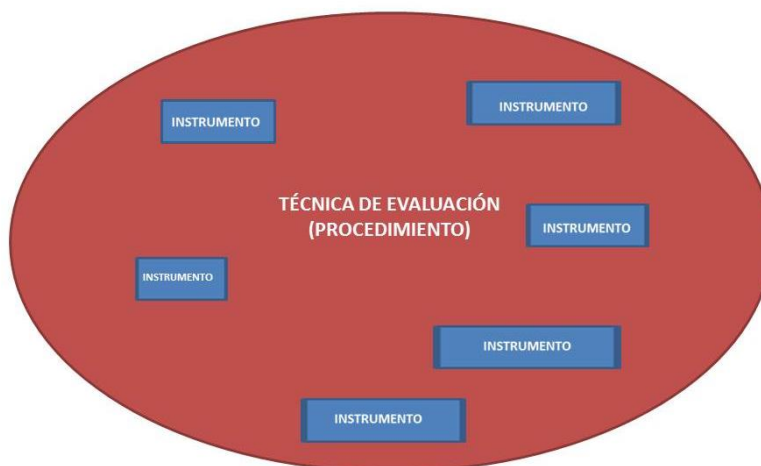


Figura 4.2 Una técnica y los instrumentos de evaluación que la conforman
Elaboración propia del autor

Como se ha mencionado, las *técnicas de evaluación* son procedimientos conformados por una serie de *instrumentos* los cuales serán utilizados para como medios para recolectar la información que se desee, según los fines planteados para la evaluación, y existen tres tipos de técnicas: las formales,

las semi-formales y las informales, también llamadas no formales. Para mayor detalle, cabe señalar que las *técnicas informales* o *no formales* para llevar a cabo una evaluación por lo general son de aplicación breve o momentáneas y pueden llevarse a efecto en diferentes momentos del periodo escolar, de la unidad, del mes o dentro de una misma lección y estas pueden ser preguntas intercaladas o la observación del desempeño de los alumnos al realizar alguna actividad o tarea; por su parte, las *semi-formales* son frecuentemente utilizadas para asignar una nota o calificación e implican una elaboración y ponderación más planificada, y entre las cuales se encuentran los ejercicios o trabajos realizados durante un lapso específico, y que incluso pueden estar compilados de una manera ordenada y coherente; y finalmente, las *técnicas formales* implican una observación de manera sistemática, por lo que para llevarlas a efecto es necesario invertir mayor dedicación en su planeación y elaboración así como una aplicación más cuidadosa, ya sea para efectos formativos o sumativos, siendo pertenecientes a este tipo los exámenes, las listas de verificación, los mapas conceptuales, etc.

Sin otro ánimo que dar luz sobre la ubicación de los portafolios de evidencias como instrumentos de evaluación dentro del universo de la evaluación en materia educativa, y por ende sin ambiciones de abundar en el tema; en el anexo 4.4 se muestra una tabla en donde pueden apreciarse las técnicas de evaluación de mayor recurrencia en cuanto a su uso así como los instrumentos que conforman a cada una de ellas.

Con base en lo anteriormente expuesto, es pertinente aclarar que los portafolios de evidencias, en cuanto a medios para evaluar el desempeño, pertenecen a las técnicas de evaluación de los ejercicios prácticos, es decir, a partir de la puesta en práctica de los conocimientos, de la aplicación de sus habilidades y de los testimonios de sus actitudes en su calidad de docente.

En lo que respecta a la evaluación de los saberes, se propone que para considerar la correlación entre los propósitos de evaluación de la docencia y los seis niveles taxonómicos básicos de la esfera cognitiva propuestos por Benjamín Bloom (1956), es pertinente establecer que la evaluación de acciones, sobre todo los proyectos y los informes, permite identificar el alcance en el desarrollo de las capacidades de análisis y de síntesis así como del sentido crítico, es decir, los niveles taxonómicos superiores; y en consecuencia, del desempeño (Ver anexo 4.5)

Antes de continuar, es necesario establecer una distinción que resulta de gran pertinencia con respecto a la utilización del portafolio de evidencias, pues para algunos autores constituye, además de un instrumento para evaluar el desempeño, una estrategia de evaluación, como en el caso de Trujillo (2013), quien señala que el portafolios es útil para recolectar los productos elaborados durante el desarrollo de un proyecto, así como para identificar y valorar el desempeño del sujeto evaluado; luego entonces, para los fines que persigue la propuesta que se presenta, se considerará el portafolio como instrumento, acotando que las evidencias a presentar por el profesor serán aquellas en las que se reflejen las competencias didácticas que el mentor recabe a partir de su desempeño dentro del aula.

La utilización de los portafolios de evidencias para evaluar el desempeño docente – llamado inicialmente *Teaching Dossiers*, y posteriormente denominado *Teaching Portfolio* en los Estados

Unidos de América- surgió en Canadá en los años 70 en el seno de la *Asociación Canadiense de Profesores Universitarios* (CAUT por sus siglas en inglés), y cuyos rasgos distintivos eran el constituir un compendio de los logros y fortalezas docentes con el fin de plantear descripciones sobre los alcances y la calidad de la *praxis* de los académicos. De acuerdo a la propuesta inicial de la CAUT, el portafolios de evidencias debe estar redactado en una extensión no mayor de tres páginas para así poder ser leída y valorada.

Dado que el propósito es valorar la eficiencia de los docentes al llevar a cabo su labor dentro del aula, y por ende sus competencias didácticas, es necesario acotar a que hechos o acciones estas se circunscriben. Para tal efecto, es relevante hacer referencia lo que Calderón y Escalera (2008) denominan como *ciclo didáctico*, el cual abarca desde el método instrumentado por el docente para lograr los objetivos programáticos hasta la valoración de las actividades realizadas, y que en lo que respecta al espacio áulico, se hace referencia a las variables que constituyen la dinámica del contexto académico, dentro del cual convergen las experiencias de vida de los actores del proceso educativo y los apoyos, recursos y materiales disponibles en el campus educativo, lo cual hace propicio la implementación de un amplio espectro de métodos de enseñanza a ser verificada como adecuada para cada situación pedagógica concreta.

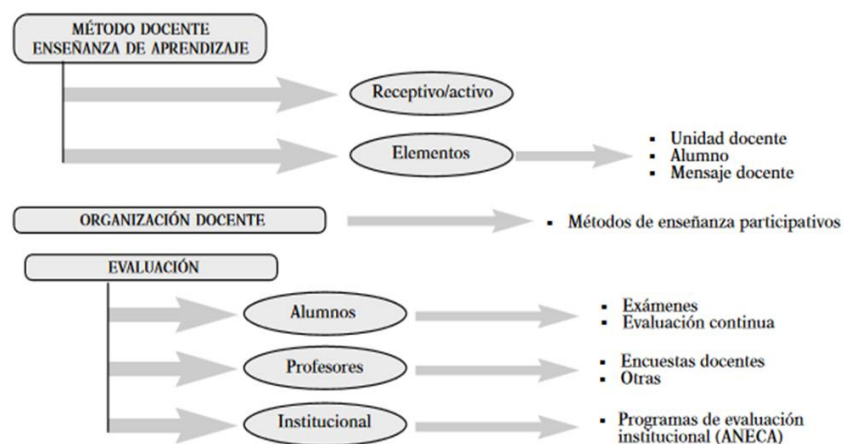


Figura 4.3: El ciclo didáctico
Fuente: Calderón y Escalera (2008)

En virtud del contexto en que se encuentra la evaluación de la docencia en el presente, es de gran importancia resaltar que el fin de una docencia eficiente y de calidad es que los educandos construyan sus saberes y desarrollen sus destrezas y actitudes (Calderón y Escalera, 2008); luego entonces, aun cuando hoy por hoy las miradas están centradas en los alcances de los estudiantes y su directa vinculación con el desempeño de los mentores, no hay que dejar de lado que tanto la enseñanza como el aprendizaje se encuentran permeados por los otros actores y factores a los que ya se ha hecho referencia en los apartados previos (políticas educativas, perspectivas institucionales, modelos educativos, infraestructura de los centros escolares, etc.).

En ese tenor, no es ocioso reiterar que la participación de los estudiantes a través de encuestas de opinión para evaluar el desempeño de los docentes no resulta siempre un medio para recolectar

información que permita al docente mejorar su desempeño. Calderón y Escalera (2008) señalan la existencia de otros factores que inciden en la opinión de los estudiantes, y que son:

- a) el número de alumnos de una clase
- b) la puntualización en cuanto a lo que se está evaluando, es decir, al profesor o a la asignatura
- c) la incertidumbre en cuanto a la formación de los diseñadores e interpretadores de las encuestas

En lo que respecta al primer punto, Shapiro (1989) refiere que la cantidad de estudiantes en una clase indudablemente incide en los resultados obtenidos y en las opiniones expresadas, pues no se tiene el mismo rendimiento si se atiende a un grupo reducido a uno numeroso; mientras que en cuanto al segundo inciso, Calderón y Escalera especifican que no se ha hecho una distinción entre la evaluación de la forma de enseñar del docente (estilo de enseñanza) y la conducta del mentor hacia los estudiantes, que hacer lo propio hacia los contenidos programáticos; y finalmente, por lo que respecta al tercer numeral, esos autores argumentan que los miembros a cargo del proceso de evaluación no siempre poseen una capacitación y formación adecuada para diseñar las encuestas ni para hacer el análisis de la información recolectada; a lo que añaden que una correcta evaluación del desempeño docente debe incluir la participación y puntos de vista de expertos en docencia, en evaluación y en pedagogía, de lo contrario, se replicarán los hábitos y prácticas tradicionales por lo que resulta necesario delimitar las funciones docentes, las actividades de investigación y la participación en tareas de gestión académica y difusión y extensión de la cultura, y para lo cual es cada vez más inevitable contar con instrumentos de índole cualitativa para complementar los medios ya existentes, lo cual no implica que éstos últimos no deban de ser revisados, adecuados, actualizados y evaluados de manera periódica; y haciendo de este modo indispensable que las IES cuenten con un abanico amplio de técnicas y medios de evaluación diseñados específicamente para cada una de las actividades mencionadas.

En tanto la propuesta que se presenta está orientada a evaluar el desempeño de los docentes de lenguas extranjeras, principalmente hacia las competencias didácticas que el profesor aplica para desarrollar su ejercicio dentro del espacio áulico, resulta conveniente delimitar que el portafolios de evidencias que se propone está dirigido a aspectos de relevancia como lo son el diseño y gestión de las actividades de enseñanza dentro del espacio áulico; principalmente porque al ir las desarrollando en clase puede constatarse elementos clave para el ejercicio docente como lo son los objetivos formativos, la actuación del profesor, y las reacciones de los alumnos a cada una de las actividades y tareas que el profesor les ofrece para desarrollar sus cualidades (Fernández, 2006), aspectos que para el docente demandan contar con habilidades y destrezas de planeación didáctica que se ven reflejadas en la percepción y reacción de los estudiantes ante las actividades o tareas que les propone el docente, la claridad en las instrucciones y directrices que el profesor les manifiesta, el nivel de intervención del profesor en el acompañamiento que ha de hacerse a los estudiantes al momento de realizarlas, la eficiencia en la retroalimentación que el profesor les brinde una vez concluida la actividad o tarea dada la importancia que ésta reviste para el aprendizaje de los estudiantes.

Otros aspectos que Fernández (2006) enumera como torales en la construcción de referentes para evaluar el desempeño de un docente son:

- La incorporación de modalidades de trabajo innovadoras.
- La enunciación clara de los objetivos a lograr con la actividad.
- La preparación precisa de actividades que resulten “retadoras”, precaviendo no seas frustrantes.
- La estructuración de actividades graduadas que incluya la descripción del proceso de preparación de las tareas, las directrices para su realización dentro y fuera del espacio áulico, los roles a desempeñar por los participantes y los estadios para alcanzar la fase de cierre.
- La temporalidad de las actividades.
- La elaboración de materiales didácticos de apoyo para el desarrollo de la sesión.
- Los requerimientos, las directrices y los criterios referentes a los productos que se espera realicen los estudiantes.
- La determinación del momento del curso en que la actividad planeada se realizará.
- La planeación sistemática de las observaciones y las conclusiones derivadas de la realización de la actividad, añadiendo propuestas de mejoramiento y redactando comentarios, sugerencias, críticas y pautas surgidas de la reflexión realizada por el profesor y que puedan ser socializadas con otros mentores.

A partir del listado anterior, la propuesta que se presenta toma distancia de los métodos tradicionales de docencia y de aquellos para su evaluación, y en los que es posible establecer, desde una perspectiva socio-constructivista, un vínculo sobre el cual tanto el ejercicio docente como los medios para evaluarlo estén fundamentados en una óptica orientada hacia el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de evaluación, como lo es el portafolios de evidencias, como alternativa viable, confiable, válida y enriquecedora con respecto a los que en el presente se siguen aplicando en las Universidades, incluso las más prestigiosas, entre las que se encuentra la UNAM.

Para los efectos del presente trabajo, se retoma la sugerencia de la CAUT en cuanto a los rubros que deben conformar el manual de usuario del portafolio de evidencias para evaluar el desempeño de los profesores, y las cuales son:

Apartado 1	Explicación general sobre qué es un portafolio de evidencias docentes y cómo puede ser útil y la importancia de anexarlo al Currículum Vitae del profesor.
Apartado 2	Sección dirigida a los usuarios de los portafolios de evidencias docentes.
Apartado 3	Descripción del procedimiento para crear un portafolio de evidencias docentes, incluyendo una lista de “Posibles reactivos a considerar en un portafolio de evidencias docentes”
Apartado 4	Ejemplificación de un modelo de portafolio de evidencias docentes
Apartado 5	Listado de bibliografía seleccionada sobre los portafolios de evidencias docentes.

*Rubros que conforman el manual del usuario del portafolios de evidencias docentes
Elaboración propia del autor a partir de Canadian Association of University Teachers (2007)*

A decir de la CAUT, es necesario que el docente incluya en su *Currículum Vitae* evidencias que sustenten la información que en él registra y que posibilita la realización de la evaluación de su

desempeño no sólo en su faceta de actor didáctico, sino también en cuanto a su productividad académica.

Aun cuando en Canadá el uso de portafolios de evidencias es una práctica recurrente, y en contraste, en nuestro país y en nuestra Universidad aún distan mucho de ser empleados como medios para evaluar el desempeño de los docentes en su labor de instrucción, es necesario reconocer que no existe, hasta el momento, esquema o guía que se enfoque en la ponderación de las actividades docentes como sucede con la referente a su labor en el campo de la investigación; pues ésta última actividad, a decir de la CAUT, tiene posibilidades de ser difundida en espacios como las revistas o las redes sociales académicas, que han sido creados para tal efecto, y que no sucede así para la *praxis* docente, y que les ha limitado el poder difundir sus logros como profesionales de la didáctica, viéndose reforzada tal inhibición por los sistemas de evaluación instaurados en las IES, primordialmente enfocados al registro y difusión de los logros en el área de investigación.

En virtud de lo anterior, al panorama imperante en cuanto a la evaluación de la docencia por medio de portafolios subyace la condición desventajosa en que se encuentra la docencia dentro de los procesos de valoración del desempeño (CAUT, 2007).

Cabe destacar que dentro de los procesos de evaluación de la docencia que incluyen el uso de portafolios de evidencias sobre el desempeño docente se han implementado algunas transformaciones en la manera en que se concibe la actividad de los profesores dentro del aula, pero que desafortunadamente no la han logrado sacar de la subestimación, pues los cuestionarios de opinión aun gozan de una posición privilegiada en los sistemas de evaluación de la mayoría de las IES y siguen siendo diseñados e interpretados por personal con deficiente formación como evaluadores educativos, lo cual sigue impactando negativamente en el mejoramiento del desempeño de los docentes, pues carecen de esquemas de diálogo y retroalimentación efectiva que promueva en ellos realizar una reflexión adecuada (CAUT, 2007). Desafortunadamente, los cuestionarios, por su planteamiento y utilidad que se les da, no resultan una fuente fiable de información sobre el desempeño docente, pues raramente son sometidos a una valoración metodológica que les dote de confiabilidad y validez; por lo tanto, la incorporación del portafolio de evidencias a los mecanismos para evaluar el desempeño docente resulta no solo pertinente, sino pedagógicamente necesaria.

En opinión de la CAUT, los cuestionarios y encuestas de opinión de estudiantes como medio para recolectar información para evaluar el desempeño de los docentes podrían convertirse en una fuente importante de datos si fueran evaluados, analizados y adecuados; es decir, si en lugar de establecer preguntas cerradas o escalas de desempeño arbitrarias y de respuesta unívoca, éstos fueran diseñados para obtener mayores referencias o comentarios a través de preguntas abiertas, que incluso les permitan pronunciarse en cuanto a la vinculación de los contenidos del programa de estudios vigente con el estado de la cuestión de una determinada disciplina o campo de estudio.

Con base en lo sugerido por la CAUT, la propuesta que nos ocupa surge de la iniciativa de quien lo suscribe, es decir, de un docente académico del área de idiomas y que forma parte de la plantilla de profesores de una institución pública de educación a nivel medio superior. En ese sentido, la CAUT establece que de parte de los docentes, debe surgir la toma de decisiones críticas para así conformar

y organizar la información que consideran es necesario registrar para que su desempeño pueda ser valorado.

La propuesta que presentamos persigue como fin hacer un uso pedagógico, auténtico y contextualizado del portafolio docente, la cual dista, por mucho, de utilizar tal instrumento con fines eminentemente de certificación y/o acreditación de las competencias didácticas de los mentores Bozu (2012); por lo que la estructura que lo conformará no contemplará aspectos administrativos, conductuales, positivistas o psicométricos; y si tomando como puntos cardinales que el instrumento esté diseñado para: a) promover la práctica reflexiva; b) ser compartido entre profesores; c) ser utilizado para incentivar la cooperación y la interacción entre profesores y entre éstos y sus alumnos; d) tener un carácter voluntario por parte de los profesores; e) que no sea utilizado con fines de calificación o asignación de valores numéricos; y f) que existan las condiciones elementales para poder utilizarlo.

Como complemento al modelo chileno, la propuesta española de Bozu (2012) refiere que en los portafolios de evidencias docentes se reflejan y describen las actuaciones de los docentes en sus tres dimensiones primarias del día a día en el espacio áulico: planificación, actuación y evaluación; las cuales son una síntesis de los productos, dimensiones y aspectos a evaluar más ampliamente desarrollados por el modelo andino.

Luego del recorrido que se ha hecho a lo largo de los párrafos anteriores, se ha podido identificar que los portafolios de evidencias son herramientas de gran utilidad para poder realizar una aproximación global del desempeño docente de los profesores, pues como ya se ha referido, a través de las evidencias que debe contener, es posible identificar sus habilidades de planificación pedagógica, la cual se desglosa el planteamiento de objetivos, el despliegue de estrategias y técnicas didácticas, los medios de evaluación utilizados, todo ello en concordancia con los contenidos programáticos establecidos; así como los aspectos emocionales que su actuar despiertan en sus educandos. Todas esas partes por sí mismas carecen de un significado para el evaluador, pero integradas conforman una unidad la cual es posible de auscultar.

Por su parte, la propuesta de la CAUT (2007) con respecto a los estadios que deben de cumplirse en el diseño de un portafolio de evidencias a ser utilizado para evaluar el desempeño de un docente son los siguientes:

Paso 1: Especificar las responsabilidades de la docencia

La docencia individual tiene lugar dentro de un contexto programático y objetivos disciplinarios.

- Los objetivos impactan en las responsabilidades de la docencia individual y en los criterios de calidad que dan significado al éxito docente.
- El académico debe incorporar información referente a sus perspectivas sobre el contexto, las encomiendas, los deberes y las expectativas.
- El académico, en tanto sujeto a una normatividad en cuanto a la metodología institucional, requiere expresar en qué medida tales directrices influyen en el aula de manera significativa y variada.
- El portafolio de evidencias debe incluir una descripción en la que se evidencie la vinculación y coherencia entre los propósitos individuales del profesor y los objetivos

planteados en los programas de estudio institucionales, y se pueden incluir variables tales como la cantidad y características de los cursos a impartir; la ubicación y la función que los cursos a describir tienen y cumplen dentro de la currícula; los instrumentos a utilizar para evaluar a los estudiantes; y los logros que se espera lograr al concluir el curso.

Paso 2: Seleccionar los criterios relacionados con la docencia efectiva

- El tema central de este paso es atender de manera cuidadosa las metas y objetivos planteados y a los que se hace referencia en el estadio previo.
- El docente es quien debe seleccionar aquellos puntos planteados en las metas y los objetivos que resulten mejor aplicables a sus responsabilidades docentes.
- El profesor debe redactar un listado de metas a lograr en cada área.
- Los puntos planteados deben reflejar las preferencias personales y el estilo de enseñanza del docente.

Paso 3: Ordenar criterios

- Los enunciados que contienen los criterios deben estar organizados en el orden en que mejor se ajustan al uso que pretende dárseles.
- Los enunciados que se enfocan al mejoramiento de la docencia y que derivarán en el perfeccionamiento de su desempeño a corto plazo deben ser establecidos al inicio.
- Los enunciados deben ser redactados a manera de puntos o párrafos bajo encabezados que reflejen su importancia así como su relación con otros e naturaleza suplementaria
- Los enunciados de mayor trascendencia deben ir acompañados de anotaciones.

Paso 4: Compilar evidencias de sustento

- El docente debe reunir copias de todos los enunciados y productos referenciados en el portafolio, los cuales pueden ser exámenes; réplicas originales a los cuestionarios de evaluación de los cursos; mensajes o cartas de estudiantes y autoridades educativas; y ejemplos de los trabajos realizados por los estudiantes a su cargo.
- Los mensajes de correo electrónico de contacto con los estudiantes deben ser archivados.
- Los materiales referidos, aun cuando no forman parte del portafolio, son de relevancia en tanto que proporcionan información de respaldo para atender aquellas situaciones en que sea requerida la evidencia original.
- El portafolio debe incluir una leyenda en la cual el docente manifiesta su voluntad de poner a disposición, previa petición, todos los materiales referidos.

Paso 5: Incorporar el portafolio en el currículum vitae (CV)

- El docente debe insertar el portafolio ya terminado en su currículum vitae bajo el concepto “Enseñanza” o “Docencia”.
- El portafolio puede colocarse en relación con las secciones dedicadas a la investigación o al servicio profesional docente, decisión que depende de la decisión personal del profesor o de los lineamientos institucionales.

Paso 6: (opcional) – Incorporar materiales como evidencias

- El docente, al ser evaluado con fines de promoción, ascenso o por una comisión dictaminadora, debe actualizar su CV, y en el cual debe insertar una sección con el material y las evidencias mencionadas en el portafolio.
- Los anexos incorporados como evidencias pueden ser: un marco de trabajo y lineamientos de cursos; bibliografía utilizada y consultada; exámenes fundamentados en los objetivos de los cursos; un resumen numérico de las evaluaciones aplicadas a sus estudiantes; ó cartas, comentarios y mensajes no solicitados de agradecimiento o felicitación por parte de sus

estudiantes.

- La pertinencia de este último estadio depende de los procedimientos o requerimientos del contexto escolar o institucional del que se trate; sin embargo, resulta una fuente de información muy útil cuando el docente busca ser promovido, ascendido o ser evaluado por un comité académico.

Por su relevancia para el trabajo que nos ocupa, y dado que con el portafolio se busca evidenciar la eficiencia y la efectividad del docente en su desempeño profesional, resulta enriquecedor hacer mención de los ítems o evidencias para conformar lo que la CAUT) sugiere (Ver anexo 4.6).

Si bien los rubros propuestos por esa Asociación contienen indicadores interesantes e indudablemente relevantes para evaluar el desempeño del personal académico, cierto es también que para el contexto particular al que nos referimos en el presente trabajo algunas de ellas no son factibles de ser consideradas para el modelo que se propone. No obstante, constituye un punto de referencia invaluable no sólo para innovar en cuanto a los medios utilizados para evaluar el desempeño de los docentes, sino que consolida los beneficios que para el mejoramiento de la docencia y la administración de la calidad de la educación resultan de incorporar los portafolios de evidencias como instrumentos altamente favorables para que los docentes reflexionen y caigan en cuenta tanto de sus fortalezas y aciertos como de las áreas por atender y mejorar en su ejercicio docente.

Por otra parte, lo anterior permite cimentar las grandes mejoras que los docentes pueden lograr en su labor dentro del aula; toda vez que este tipo de instrumentos están pautados, obviamente, por una serie de condicionantes y particularidades inherentes al contexto escolar en que el docente desempeña sus funciones dentro del espacio áulico, por lo que el instrumento debe contener, como se ha visto, secciones que cubran los diferentes aspectos de la docencia de una determinada disciplina o área del conocimiento.

En sustento de la propuesta de la CAUT y retomando lo argumentado por en Feixas, (2003), las evidencias de docencia universitaria que más frecuentemente se han encontrado en los portafolios elaborados por docentes españoles son las siguientes:

- Evaluaciones de los estudiantes sobre la docencia
- Listado de cursos impartidos y su contenido
- Descripción de materiales del curso
- Actividades para la mejora de la docencia
- Declaraciones de colegas
- Innovaciones y su evaluación
- Comentarios de estudiantes sobre el curso
- Supervisión de trabajos de investigación, tesis y proyectos
- Ejemplos de trabajos de estudiantes

En materia de enseñanza de idiomas dentro del entorno específico de la UNAM, el factor de autenticación, que es el contexto, juega un papel determinante a considerar al momento del diseño de un portafolio de evidencias docentes, pues como ya se ha referido en el Capítulo 2 del presente trabajo, en el que se hace referencia a los programas de formación profesional de profesores de

lenguas extranjeras que la UNAM dispone, aparece como concepto indispensable por considerar la *identidad profesional del docente*, y el cual tiene un papel de gran importancia en la propuesta que hacemos, y que sustentamos con la definición que establece Vallant (2007), pues en ella se contemplan elementos contextuales de la labor del docente, factor de gran importancia para la evaluación cualitativa de la docencia. En este tenor, si bien los profesores de idiomas que laboran en la Universidad de México – UNAM – tienen los mismos derechos y obligaciones y son evaluados por medio de los mismos instrumentos, cierto es que su ejercicio docente va a estar permeado de manera importante por la formación y sus antecedentes académicos, dado que los programas que se cursan guardan diferencias sustantivas que pueden ser identificadas desde el planteamiento de sus objetivos hasta la conformación de las asignaturas y áreas de conocimiento, contempladas en los planes de estudio de los diversos centros, escuelas y facultades en donde se imparten los cursos referidos.

Por citar un ejemplo de tal aseveración, podemos referir que mientras en la Licenciatura en Enseñanza de Inglés que se imparte en la FES Acatlán se tienen contempladas asignaturas de corte cultural y humanístico como la denominada *Expresiones artísticas de los países anglosajones*, en virtud que la meta de tal opción es formar profesionistas para la enseñanza del inglés, este tipo de cursos no están contemplados dentro del currículo de materias obligatorias ni optativas en la formación especializada en didáctica en las Licenciaturas en Lenguas y las Literaturas Modernas que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras, pues el objetivo de los programas es más amplio ya que no sólo se avocan a capacitar docentes, sino también a formar a otros profesionales como investigadores, críticos literarios, traductores, editores, promotores de la cultura y analistas de información, proporcionándoles así conocimientos en las áreas de literatura y cultura.

Un aspecto relevante de la propuesta española a la que hacemos referencia, y que está vinculada con lo expuesto en el párrafo anterior es que la docencia y sus concepciones sobre ella y sobre su evaluación también se ven influidas por las perspectivas que se tengan para realizar la valoración de la función docente, toda vez que como menciona (Bozu, 2012), la investigación y la docencia, aun siendo tareas propias de los académicos y profesores universitarios, cierto es también que cada una de ellas es apreciada de manera diferente; y ello es porque algunos docentes han logrado ingresar a la impartición de cursos como docentes dentro de un aula como actividad posterior a su incorporación en proyectos de investigación como ayudantes, becarios o co-participantes, mientras que otros tantos ingresaron a través de los programas de asistentes de profesor, en los que se les otorgó la oportunidad de participar impartiendo algunas lecciones del curso, y a cargo de un profesor en servicio.

Otro rubro que se considera para la propuesta que se presenta es el relacionado con la trayectoria profesional y laboral del docente evaluado, es decir, el camino que los docentes han recorrido en lo profesional y lo académico desde que se incorporaron a las labores educativas, así como qué elementos o aspectos incidieron en su decisión de optar por la docencia como actividad laboral, y al respecto de lo cual, Bozu señala que el portafolios resulta ser una muestra de la socialización profesional de los docentes desde sus épocas de formación académica.

Las razones por las que la propuesta española resulta importante para este trabajo es que cada uno de los aspectos que la conforman ya mencionados inciden en la manera en que un docente lleva a cabo su labor profesional en el aula, pues en el portafolio docente resulta relevante para hacer una descripción del proceso que el docente sigue para llevar a cabo su labor didáctica y sobre la cual tiene la oportunidad de reflexionar y autoevaluarse.

En cuanto a la planificación de las clases, Bozu (2012:26) encontró que para los profesores, es necesario contar con una planificación eficiente, pues ello les sirve para organizar lo que van a realizar en clase, llevando una secuencia ordenada y cronológica de las estrategias y las técnicas didácticas que emplearán para abordar, por ejemplo, los contenidos de una unidad pedagógica - retomando un poco de la propuesta chilena - y para lo cual deben estar estrechamente relacionados con el programa de una asignatura en lo particular, guardando cuidadosamente una concordancia entre los objetivos, los contenidos y los medios para evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

En este sentido, Bozu (2012) propone que el diseño del programa y del plan de clase debe ser flexible para así tener la posibilidad de adaptarse al contexto particular de la situación pedagógica, y considerando, en tiempo y ubicación, las necesidades, los antecedentes, los intereses y las expectativas de los estudiantes, así como se debe tener en cuenta los programas y los contenidos que los estudiantes están cursando de manera simultánea, o la formación académica y la experiencia profesional y laboral que poseen los estudiantes del grupo.

Otro aspecto que el autor propone es la metodología que se esté instrumentando, ya sea por prescripción gubernamental e institucional, o por la propia formación académica, filiación filosófica, o el estilo de enseñanza del docente, en los casos en que la institución tenga como derecho académico la libertad de cátedra; lo cual, para el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, es necesario hacer las precisiones apropiadas al modelo de portafolio, según las particularidades de esta área del conocimiento, y sobre las cuales, desde el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación* (MCER), se establece una reorientación de la docencia de idiomas hacia la adquisición y el desarrollo de competencias (lingüística, sociolingüística y pragmática) y de habilidades (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita), mientras que en la docencia de otras disciplinas, los profesores realizan su labor a través de otras dinámicas de trabajo didáctico, asunto sobre la cual en el capítulo 1 del presente trabajo se hace referencia.

Uno de los aspectos que en el presente goza de gran atención por parte de las tendencias educativas actuales es el de la incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), las cuales se pretende utilizar para incentivar el proceso de desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo, siendo este un aspecto que también es incluido en el portafolio, en tanto se recurre a las TIC para un uso pedagógico, y al cual nos hemos referido como TAC (Tecnologías aplicadas al Conocimiento).

Acto seguido, nos referimos a la fase de evaluación de los aprendizajes que el docente realiza y que la propuesta española contempla es de gran importancia, pues según su asertividad y eficiencia, le será posible llevar a cabo una valoración precisa y puntual de los logros de los estudiantes y la

correspondiente retroalimentación; mientras que para el propio docente, ello facilita la búsqueda y obtención de información de importancia para ponderar la eficacia de los procedimientos que utiliza para llevar a cabo su labor didáctica, y en consecuencia, para mejorarlos, adaptarlos y actualizarlos.

Por lo que se refiere al rubro de la tutoría que se añade en la propuesta española de evaluación del desempeño docente, esta no se incorpora en el presente trabajo de intervención, pues la tutoría no es considerada, en el plano epistemológico, parte de la docencia, sino que constituye una actividad perteneciente al terreno de la enseñanza; no obstante, baste decir que al ser una intervención de tipo individual presencial, individual no presencial, entre iguales (*peer tutoring*), e incluso tutoría grupal, su instrumentación es más de carácter remedial que de docencia, en el sentido estricto de éste último término (Bozu, 2012).

En el aspecto de la utilización de recursos y materiales didácticos para el desarrollo de las sesiones, las cuales van desde las tradicionales o más recurrentes en tiempos anteriores como las hojas de trabajo o materiales impresos o fotocopiados, o de índole visual como las diapositivas, las transparencias o los acetatos a ser usados por medio de un proyector de cuerpos opacos o un retroproyector, hasta las más recientes como los videos, las presentaciones o exposiciones preparadas con programas de cómputo, o las videoconferencias, este rubro también se incluye en el portafolio que se propone, pues juegan un papel toral para el ejercicio docente dentro del aula. No resulta extraña el uso de materiales y recursos de audio y de visualización en la impartición de cursos de lenguas extranjeras, dada la utilidad que revisten para el desarrollo de las habilidades de comprensión oral, conocida también como comprensión auditiva, así como en cuanto al mejoramiento de la pronunciación, entre las más relevantes.

En contraste, en el caso particular de las pistas de audio para desarrollar la habilidad de comprensión auditiva y de pronunciación, los profesores de otras áreas y disciplinas no las utilizan con un fin lingüístico, sociolingüístico o pragmático, sino para obtener información sobre algún tema en particular que estén abordando en sus clases. Para mayor referencia, en la figura 4.3 se muestran los materiales y recursos que los docentes de diferentes parcelas del conocimiento utilizan para desarrollar sus cursos.

Esta arista de nuestro objeto de estudio es importante pues es uno de los elementos que sirven de fundamento a la afirmación que hemos reiterado en los capítulos anteriores del presente trabajo, en cuanto a que no se puede evaluar la docencia del desempeño de los profesionales de la educación de manera genérica y masiva, porque cada disciplina y su docencia requieren de instrumentos diseñados específicamente en función de sus particularidades.

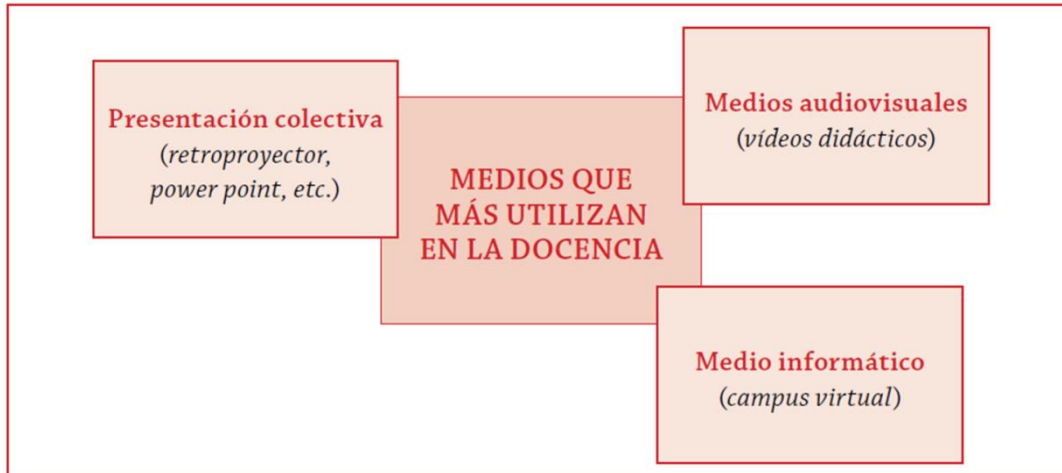


Figura 4.3 Tipos de recursos didácticos empleados en la práctica docente universitaria
Tomado de Bozu (2012)

Una de las grandes ventajas que presenta el uso del portafolio para evaluar la docencia, y que naturalmente retomamos para nuestra propuesta es que esta herramienta ayuda a los docentes a adquirir saberes pedagógicos en lo general, un manejo más eficiente de los contenidos programáticos a impartir y una mejor comprensión de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a su cargo. Al respecto de ello, la figura 4.4, de elaboración original de quien sustenta el presente trabajo, ilustra tales saberes.



Figura 4.4 Conocimientos adquiridos por el profesorado al ser evaluados por portafolios
Elaboración propia del autor con base en Bozu (2012).

Como ya se ha reiterado, el principal beneficio que conlleva la incorporación de los portafolios de evidencias del desempeño docente para evaluar su *praxis* es, primordialmente, la reflexión que los

profesores pueden y lleven a cabo a partir del planteamiento intrínseco que ellos deben realizar de una serie de preguntas para autoevaluarse, es decir, el portafolio evidencia lo que han hecho y lo que han planeado, les permite hacer un balance de la calidad de su actuación docente, y a partir de ello, identificar sus fortalezas y debilidades, siendo ambos aspectos plausibles de ser mejorados, sobre todo las segundas. En este sentido, Bozu (2012) aporta un modelo en el que se evidencian las capacidades y competencias involucradas en la reflexión que el docente participante de un proceso de evaluación mediante portafolios realiza, y el cual se muestra a continuación:

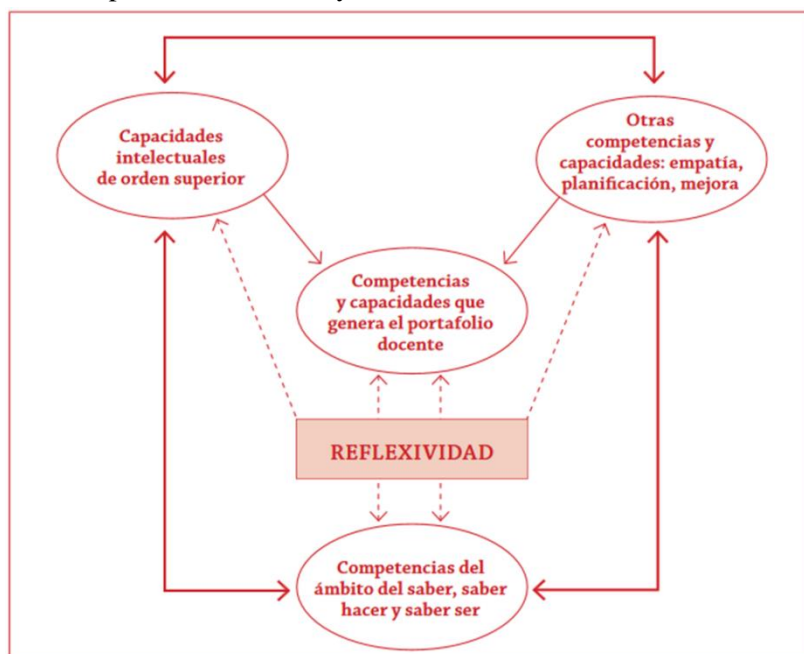


Figura 4.5 Modelo integrador de las competencias y capacidades que genera el portafolios docente

Fuente: Bozu (2012)

Recuperando las tesis centrales del presente trabajo, es relevante citar que en los discursos de las autoridades educativas e institucionales de la actualidad está prácticamente siempre presente el término *Educación de Calidad*, para lo cual se han instrumentado una serie de medidas encaminadas a someter a los docentes como objeto de análisis y calificación, pues ellos son, en su dicho político, los responsables de la calidad de los sistemas educativos. De ello, resulta evidente que hasta el momento, los gobiernos y autoridades educativas no parecen haber entendido que las acciones de política pública e institucional hasta ahora instrumentadas responden a una racionalidad calificadora, punitiva y de escrutinio, lo cual se desvía por completo del objetivo que presuntamente pretenden alcanzar, toda vez que una evaluación encaminada hacia el mejoramiento del desempeño de los docentes debe estar enfocada hacia dimensiones distintas de la labor de los profesores.

Los planos en los que se ubica la docencia de calidad, a decir de Trigwell (2001), son: a) Capacidad de adaptación, b) Enfoque en el estudiante, y c) Variedad de recursos a utilizar, las cuales se ven complementadas por lo que Knight (2006) denomina *Uso de buenas estrategias de enseñanza*, así como por otros factores como los personales e institucionales.

Tanto la *capacidad de adaptación*, como el *nuevo rol central de los estudiantes* en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los demás aspectos que conforman los *materiales, apoyos y recursos a utilizar* para que el docente pueda llevar a cabo su labor, son aspectos que pueden ser evaluados por medio de los portafolios de evidencias, el cual debe ser conformado de una manera eficiente para que la información que de su aplicación surja sea valiosa y útil para el mejoramiento en el desempeño del profesor.

A ese respecto, en su estudio intitulado *Cómo elaborar un Portafolio para Mejorar la Docencia Universitaria. Una Experiencia de Formación del Profesorado Novel*, Bozu (2012) halló que los indicadores propios a una *docencia de calidad* son:

- el desarrollo de un programa de calidad de la asignatura,
- la excelencia de los recursos didácticos empleados,
- el dominio de los conocimientos de la materia que se imparte,
- la claridad expositiva y el dominio de los procesos de argumentación,
- la claridad en los criterios de evaluación,
- la aplicabilidad de los contenidos en la práctica y en la experiencia profesional,
- el conocimiento de las necesidades y las carencias formativas del alumnado,
- la utilización de recursos didácticos personales y habilidades comunicativas.

Para conformar la estructura de un portafolio de evidencias del desempeño docente de calidad, es necesario tener presente que su utilización implica ciertas particularidades; en ese sentido, la autora afirma que para evaluar el desempeño de un profesor, se deben considerar los contenidos, la organización de los materiales y recursos de apoyo, y las evidencias del trabajo de los docentes, las cuales serán diferentes en todos los casos que se desee analizar; por lo que para agilizar el proceso, Bozu propone organizarlos en tres grandes áreas: a) Material elaborado por el profesor autor/a del portafolio docente, b) Material de otros, y c) Materiales sobre la efectividad de la enseñanza.

En cuanto al primer rubro, la autora cita como ejemplos de evidencias a incorporar en el portafolio los siguientes:

- responsabilidades en la docencia,
- filosofía personal sobre el aprendizaje y la enseñanza (aproximación a la docencia),
- programa de la asignatura (objetivos, contenidos, métodos, etc.),
- descripción del uso de recursos y materiales didácticos,
- pequeñas innovaciones llevadas a cabo en la práctica docente,
- diario reflexivo,
- pasos dados para la promoción y gestión de la calidad de la enseñanza,
- pasos dados en el proceso de desarrollo profesional (participación en actividades formativas y eventos de difusión científica), y
- publicaciones sobre la enseñanza de la disciplina.

Por lo que se refiere al segundo bloque, se menciona:

- la declaración de los mentores que han trabajado conjuntamente con el profesor y que han observado su actuación docente en el aula;
- un vídeo de una clase típica del profesor o de la profesora.

- la evaluación de sus estudiantes (encuesta institucional y otros métodos).

Finalmente, en el apartado referente a los Materiales sobre la efectividad de la enseñanza, se dan los siguientes ejemplos:

- los productos o las evidencias de aprendizaje de los estudiantes, incluyendo las puntuaciones en las evaluaciones de los estudiantes y trabajos realizados por alumnos y alumnas, y los cuales son seleccionados por el profesor según el grado de significación, importancia, relevancia, pertinencia o trascendencia que a su juicio ostentan, dado que a través de ellos se muestran los logros, las necesidades, las carencias y las preocupaciones del profesor.

Luego entonces, los elementos mencionados en los párrafos anteriores complementan a los factores mencionados dentro del presente capítulo, y que sin lugar a dudas son de gran utilidad para la propuesta que en este trabajo se esboza.

Para efectos del presente trabajo, es pertinente señalar que se sugiere, con base en la propuesta de Bozu (2012), diseñar de manera conjunta y paralela, otras estrategias que complementen al portafolios de evidencias docentes para impulsar el mejoramiento del desempeño de los profesores tales como esquemas de seguimiento, de acompañamiento y de autoevaluación en todas y cada una de las etapas del proceso, tal y como se da en los otros que han sido revisados y que dan sustento al modelo que se propone, toda vez que la mentoría o tutoría, en cuanto a acompañamiento por un par, es trascendental para el mejoramiento de la intervención pedagógica de los profesores y que implica la interacción entre pares con fines pedagógicos, sobre todo cuanto este tipo de actividades se da entre un profesor experimentado y uno de recién ingreso, a la luz de un esquema de aprendizaje colaborativo; y en cuyo caso el mentor, más que dirigir la conformación del instrumento, ha de funcionar como “espejo” y fuente de sugerencias, comentarios e ideas provechosos a fin de lograr evidencias fidedignas del actuar del docente evaluado.

Un portafolio de evidencias de calidad a ser utilizado para evaluar el desempeño de los profesores en general, incluidos los de lenguas extranjeras, se sugiere debe cumplir, a decir de Zabalza (2004) con las siguientes particularidades: a) periodicidad, b) cantidad y c) duración; estando la primera de las cuales conformada por aspectos tales como la regularidad, la representatividad, y la continuidad – también denominada coherencia. Asimismo, por *regularidad* se entiende la elaboración constante, sistemática y continua del portafolios, mientras que por *representatividad* se relaciona con la autenticidad con respecto a la realidad en que sucedieron los hechos y las ideas reportadas; y finalmente, dentro de la *coherencia* o la *continuidad*, se hace referencia a la estructura lógica del portafolio; y por lo que respecta a la cantidad, se recomienda que, aun cuando no es un aspecto relevante, las prácticas de conformación de portafolios señalan que éstos están conformados por un promedio de 20 páginas en las que no se incluyen las evidencias descritas o mencionadas en el documento como lo son los trabajos de los alumnos. A partir de ello, para elaborar un portafolios de evidencias, se requiere que el docente lo prepare a medio y largo plazo, es decir, durante un periodo lectivo, a lo largo de un curso, etc., ello con el fin de mostrar su desempeño.

Para la preparación del *Modelo para la evaluación cualitativa de la docencia de lenguas extranjeras a través de portafolios* que se presenta en este trabajo, se hizo uso de la metodología conformada por Bozu, (2012), diseñada a partir de los trabajos de Knapper y Wilcox (1998) y Fernández (2004), y en la que se afirma que el instrumento ha de implementarse en tres fases: a) preparación de la experiencia, b) desarrollo y seguimiento, y c) presentación final, cierre y valoración, proceso el cual se adaptó para efectos del modelo que nos ocupa. (Ver anexo 4.7).

A lo largo de los capítulos anteriores, se ha hecho una revisión exhaustiva no definitiva de los aspectos epistemológicos y teóricos del proceso de evaluación tanto cuantitativa como cualitativa del desempeño docente, así como de los modelos adoptados al respecto por mandato de las políticas públicas en educación determinadas por las autoridades gubernamentales a partir de los acuerdos que los Estados han suscrito en el marco de los organismos internacionales de los cuales han emanado las directrices para llevarlos a cabo y que han delimitado las pautas en la materia.

Asimismo, se ha hecho un bosquejo de los mecanismos e instrumentos que las universidades iberoamericanas más prestigiosas emplean para realizar la evaluación del desempeño de los docentes a ellas adscritos y que han sido utilizados como un indicador de la calidad de su oferta académica. Lo anterior ha hecho propicio visualizar las formas en que los portafolios de evidencias han sido usados para determinar y calificar la manera en que un académico ha llevado a cabo sus labores, y que ha servido de punto de referencia para reconocer lo que se ha hecho y lo que se debería hacer en favor, principalmente, del mejoramiento del ejercicio didáctico que los profesores realizan en su *praxis*.

Con base en ello, es posible establecer que los sistemas de evaluación han realizado sus encomiendas calificando a los docentes de una manera imprecisa, genérica, unívoca, positivista e ineficiente, pues es tanta su urgencia por justificar la asignación de recursos destinados a los programas de estímulos con que cuentan así como en lo referente a la “depuración” de su equipo de mentores que han perdido de vista el verdadero objetivo de un proceso de evaluación, lo que les ha llevado a confundir el acopio de información y de opiniones con la promoción de la reflexión de los docentes, para así poder CALIFICAR y no necesariamente EVALUAR, concentrándose así eminentemente en la rendición de cuentas para CALIFICAR a partir de supuestos psicométricos que sustentan a las pruebas presuntamente objetivas.

Adicionalmente, los gobiernos y las IES en general han descuidado hacer un uso adecuado de la información obtenida por medio de la aplicación de los instrumentos a los que recurren para evaluar el desempeño de los profesores, no haciendo lo conducente para realizar verdaderas reformas que también sometan a evaluación a los otros actores, recursos y procesos que inciden no sólo con la valoración del desempeño de los docentes, sino en todas las demás procesos educativos.

Las circunstancias anteriores constituyen el contexto de los sistemas educativos en la actualidad, los cuales se encuentran inmersos en una dinámica de paradojas que los ha llevado a un estado de crisis en cuanto a su credibilidad, su eficiencia y su misión con la sociedad a la que se deben.

Muestra de lo anterior, y particularmente en lo que a la evaluación educativa se refiere, de la cual la referente a la docencia es componente fundamental, lo constituye el hecho que en las actuales acciones y estrategias en la materia, la evaluación de la docencia ha sido vista como una actividad mecánica, técnica e instrumental centrada en criterios de medición y comparación, asignándole la misión de servir de control académico, político e instrumental, sobre todo porque las iniciativas provienen de las autoridades educativas e institucionales (Ruiz. 2009). Ante tal panorama, se insiste que la fundamentación teórica sobre la que se cimienta el *Modelo para la evaluación cualitativa de la docencia de lenguas extranjeras a través de portafolios* que se propone, como ya se ha hecho referencia en el apartado correspondiente, radica en los postulados de la corriente socio-constructivista de pensamiento que confiere una posición fundamental al contexto en que el docente se desenvuelve, dado que éste juega un papel toral en la construcción de conocimientos que el profesor realiza a partir de la relación dialéctica que entre ambos se establece, y que definitivamente, incide en la significancia que para él tenga la información que percibe; así como sobre la concepción de la evaluación de la docencia desde una perspectiva fenomenológica, y por ende cualitativa, como un medio para describir o interpretar, previa recolección continua, la información acerca de la docencia, en cuanto a que ésta se encuentra conformada por las estrategias, técnicas, procedimientos, y actividades que los profesores llevan a cabo dentro de un aula durante el ejercicio de su labor, y que su utilidad sea para que el propio mentor pueda identificar sus aciertos así como sus dificultades, y en torno a los cuales estará en la obligación ética de reflexionar para mejorarla de manera permanente.

En virtud de que la propuesta que se presenta en este trabajo, y dado que un modelo eminentemente se conforma a partir de los datos e información a los que se tiene acceso (Woods, 1989), y en concordancia con lo establecido por Ertmer (1993), en cuanto a la relevancia que la simplificación y la estandarización ostentan para la eficiencia y efectividad en la transferencia de conocimientos, dado que ambas ópticas hacen propicio el analizar, desglosar y facilitar la construcción de contenidos denominados mínimos, básicos o esenciales, y pese a que la propuesta que se enarbola en este trabajo no busca prescribir, estandarizar, homologar ni delimitar, sino diversificar y abonar a la re-orientación de la forma y los medios con que la evaluación del desempeño de los docentes de lenguas extranjeras se realiza en los centros e instituciones educativas, es pertinente establecer que el modelo que se propone no sólo representa una alternativa para darle un carácter humanista a la evaluación de la docencia, sino también un cimiento plenamente perfectible, adaptable, corregible, reformable, re-estructurable y reutilizable, y sobre el cual puedan eventualmente surgir toda suerte de portafolios de evidencias didácticas que promuevan la auto-evaluación, la co-evaluación, la reflexión y el mejoramiento del ejercicio de los docentes, primordialmente.

Importante resulta tener en mente que, como argumenta Woods, no hay modelo totalmente acabado o construido, y menos aún en cuanto a la evaluación del desempeño se refiere, pues ésta como cualquier otra actividad social y humana, son altamente mutables porque los datos que lo conforman son cada vez más permeables antes los cambios sociales.

En este sentido, y bajo la premisa de entender a la evaluación de la docencia como una fuente de formación, actualización, aprendizaje y construcción de nuevos conocimientos para el docente participante, se reitera que el contexto en dentro del cual el docente se desempeña es de gran

significado como lo señala Legendre (2007); de este modo, las evaluaciones de la docencia que se llevan a cabo por medio de portafolios están fincadas en el enfoque por competencias, y para lo cual es indispensable tener muy en cuenta que el docente ve sus conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes metodológicas, pedagógicas y didácticas altamente permeadas por las condiciones y circunstancias que le rodean tanto en su proceso de formación como en el correspondiente a su ejercicio profesional, justificando con ello el sustento que se hace sobre las tesis de la corriente socio-constructivista.

Específicamente, en el primer capítulo se estableció que, de acuerdo a Páez (2001), la *competencia metodológica* de un docente de lenguas extranjeras se refiere a todas las destrezas, cualidades, habilidades y capacidades, que en conjugación con una adecuadamente desarrollada competencia comunicativa, permiten al profesor dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero a partir de la adaptación y adecuación de los enfoques, métodos, materiales y manuales para la impartición de su clase en función de las necesidades concretas de sus pupilos; así como aquellas capacidades que le permitan reflexionar y dar seguimiento a su propio ejercicio pedagógico para así tomar decisiones en cuanto a las opciones que se le presenten para desempeñarse eficiente y efectivamente frente a las situaciones que se presenten en el espacio áulico.

Los niveles de competencia que se sugiere considerar para la valoración de los estándares de eficiencia en el desempeño, con una modificación en las formas, son los propuestos por Jornet et al. (2011) y los cuales son (en orden descendente):

- Muy competente
- Competente
- Aceptable
- No satisfactorio



Por lo que respecta a las otras competencias del docente a las que se ha hecho referencia, que Paez (2001) denomina *cualidades relacionadas con el desempeño profesional*, y que deberán ser consideradas al momento de determinar los criterios de desempeño y de diseñar cualquier portafolio de evaluación del desempeño docente, es pertinente reiterar que son las denominadas a) *didácticas*, b) *lingüísticas* (que se refieren a los sistemas léxicos, fonológicos y sintácticos, y las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema); c) *sociolingüísticas* (relacionadas con los aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje), d) *pragmáticas* (vinculada con la interacción por medio del lenguaje, así como a todos los aspectos paralingüísticos que apoyan la comunicación como el lenguaje no verbal), y e) *intercultural*.

Todas esas competencias o cualidades, de una u otra forma, están presentes al momento en que el docente está llevando a cabo su ejercicio didáctico; y a través de lo cual, como en su momento retomamos del MCER, los docentes demuestran su manejo eficiente y eficaz sobre ellas al tomar decisiones conscientes y de manera inmediata con respecto a la realización de las tareas y actividades que previamente planearon, esbozaron y plasmaron, ya sea en su plan de clase o en su carta descriptiva, evidenciando así la flexibilidad y la capacidad de adaptación de los mentores con respecto a las actividades, tareas y/o materiales previstos, y que frecuentemente se hace posible más

por las experiencias previas del mentor que por la reflexión teórica llevada a cabo por este profesional.

Lo anterior no constituye una suerte de “mapa” de características o rasgos de personalidad innatos en el profesional de la enseñanza, por lo que requiere, además de lo que se denomina “vocación”, contar con una serie de cualidades o competencias que paulatinamente van incorporándose y construyéndose a sus “esquemas” tanto personales como profesionales y laborales, ya sea a través de la imitación que realiza al recordar cómo aprendió de sus profesores – adoptando actitudes y conductas de aquellos-; o empíricamente, es decir, a través de la praxis a lo largo del tiempo; pero primordial y eminentemente, a través de la capacitación y actualización pedagógica y profesional a la que en un momento tenga oportunidad de acceder.

Como ya se ha discutido, una de las inconsistencias más reconocibles de los procesos de evaluación de la docencia que se aplican en la gran mayoría de las IES es su generalidad en cuanto a las formas en que se llevan a cabo tales procedimientos, es decir, la aplicación de encuestas de opinión a los alumnos o la imposición de mecanismos de escrutinio a su labor por medio de informes, avances o reportes de labores, todos ellos de una cobertura global y genérica, que no atienden las particularidades que cada campo del conocimiento, lo que evidencia las carencias de capacitación de los administradores o encargados de diseñar, planear e interpretar los instrumentos de evaluación del desempeño docente.

Lo anterior también se ve incidido por la forma en que las lecciones de las diferentes áreas disciplinarias se imparten, pues como se señaló en el capítulo 1, la manera en que los docentes llevan a cabo su ejercicio profesional varía en función de una serie de factores tales como las experiencias previas como estudiantes, los campos de conocimiento y profesional, y la modalidad de estudio marcada en un programa de asignatura determinado, los cuales impactan directamente en la selección de estrategias de enseñanza que el docente implementa, tal y como lo señalan Ojeda y Alcalá (2004) en el documento que en su oportunidad se citó.

De la clasificación que esos autores refieren, y que resulta de gran trascendencia para el diseño y estructuración del modelo de evaluación que nos ocupa y de los portafolios de evidencias que de él emanen, es posible identificar que la docencia de lenguas extranjeras puede incorporarse a la tercera categoría, en la cual se encuentran contenidas las intervenciones pedagógicas en las que la enseñanza – y por ende, la docencia – y el objeto de estudio o disciplina convergen con el desarrollo de competencias necesarias para alcanzar los objetivos planteados en el programa.

Luego entonces, debido a que los sistemas e instrumentos para evaluar el desempeño de los docentes no toman en cuenta, esencialmente, las diferencias que subyacen a las formas o categorías en que los profesores llevan a cabo su labor didáctica dentro del espacio áulico, y la concordancia existente con los rasgos particulares del campo disciplinario al que pertenecen, es natural que los procesos de evaluación de la docencia carezcan de la más básica fundamentación para ser utilizados con los fines para los cuales son instrumentados, esto es, la contextualización disciplinaria y didáctica.

En este rubro, el modelo para evaluar la docencia de lenguas extranjeras que se presenta contiene indicadores y criterios propios tanto de la capacitación y formación en idiomas como a las cualidades o competencias que el docente debe poseer en los planos o dimensiones didáctica, lingüística, sociolingüística, pragmática e intercultural; y con respecto a las cuales, los encargados de diseñar, instrumentar e interpretar los instrumentos y la información obtenida deben estar capacitados, y adicionalmente, en materia de evaluación educativa; asimismo, las instituciones educativas deben de estar preparadas en lo material, lo humano, lo financiero y lo pedagógico para llevar a cabo sendos procesos cuyo fin primario debe ser el mejoramiento del desempeño de sus docentes, y en consecuencia, la elevación o mantenimiento de la calidad de su oferta educativa.

Aunado a las competencias anteriores, retomamos lo mencionado por Zabalza (2003), en cuanto a que el docente de idiomas debe poseer cualidades o competencias en materia de didáctica para dar tratamiento a los contenidos del programa de estudio que debe desarrollar, en materia de asertividad comunicativa, de metodología, y la de naturaleza relacional, la cual se refiere a la calidad de las interacciones y relaciones interpersonales que se establecen entre los participantes del acto pedagógico, y que a decir de los autores referidos, juegan un rol toral para el desarrollo adecuado de las demás competencias, pues a través de ella se desarrollan las actitudes, y en consecuencia, las modificaciones en las conductas.

Indudablemente, la utilización del portafolios de evidencias para llevar a cabo la evaluación del desempeño docente en materia de lenguas extranjeras permite que todas las competencias o cualidades mencionadas en los párrafos precedentes sean factibles de ser incorporadas, evaluadas y utilizadas para el mejoramiento del ejercicio profesional de los mentores, toda vez que a partir de las evidencias incluidas de manera sistemática y con una meta formativa, es posible incentivar la promoción del ejercicio reflexivo por parte del docente evaluado, hecho el cual lo lleva hacia una autoevaluación que propicie el mejoramiento de su labor. Con ello, y como ya se ha establecido, el portafolios de evidencias no es una acumulación irreflexiva de testimoniales, sino una herramienta pedagógica para hacer de la docencia una actividad en constante mejora.

Con base en toda la información vertida a lo largo de las páginas y párrafos en los que se dio tratamiento y desarrollo a las aristas que encierran la propuesta que nos ocupa, es el punto propicio para enunciar el modelo de evaluación.

4.3 HACIA UN MODELO PARA LA EVALUACIÓN CUALITATIVA DE LA DOCENCIA DE LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE PORTAFOLIOS

Como ya se ha reiterado, la evaluación en materia educativa es un proceso en el que intervienen actores, métodos, técnicas e instrumentos, los cuales tienen como meta, habiéndose establecido estándares de desempeño con antelación, la recolección de información con un propósito definido, el cual está relacionado de manera directa con las tendencias educativas que inciden en la toma de decisiones en cuanto al establecimiento de directrices o lineamientos de política educativa por parte de las autoridades educativas y con la filosofía de la institución en la que se pone en operación, estando frecuentemente vinculado en tanto componente del proceso de rendición de cuentas a la institución y que impactan en la permanencia, promoción, premiación o separación del docente de

sus funciones. Sin duda alguna, evaluar puede ser utilizado para mejorar o calificar, para sancionar o premiar, para permanecer o ser despedido.

El modelo que se propone tiene como meta incentivar el mejoramiento del desempeño de los docentes de lenguas extranjeras participantes en su intervención pedagógica al interactuar con sus estudiantes dentro del espacio áulico, lo cual se consigue puntualmente si el docente participante, además de sistematizar la estructuración de las evidencias, paulatinamente, se plantea preguntas que le permitan identificar las razones, las motivaciones y las consecuencias de las decisiones que toma dentro del aula al momento de desarrollar una lección en específico,

El Modelo para la Evaluación Cualitativa de la Docencia de Lenguas Extranjeras a través de Portafolios que se presenta contempla las siguientes fases:

Fase 1: Preparación

a) En este primer momento, es importante que la comunidad académica a la que va dirigida la propuesta, la cual está conformada por profesores de idiomas, tengan la posibilidad de participar, ya sea vía directa, electrónica o digital, respondiendo a un cuestionario sobre evaluación educativa, y concretamente acerca de la evaluación del ejercicio docente, así como los diversas técnicas e instrumentos que existen para llevarla a cabo, para que ellos puedan, por una parte, conocer las particularidades de estos procesos, y por otra, compartir sus conocimientos y experiencias sobre el particular. No debe dejarse de incluir un listado conformado por fuentes de información bibliográfica y mesográfica sugeridas para que profundicen sus nociones al respecto.

b) Acto seguido, es conveniente que los profesores de lenguas extranjeras a quienes va dirigido el Modelo que se propone, reciban toda la información referente al proceso, es decir, que conozcan la relevancia y pertinencia del mismo, la justificación, los propósitos propuestos, las etapas que lo conforman y las consecuencias que tendrá en su situación laboral y en su ejercicio profesional, los cuales deberán girar en torno al mejoramiento de su desempeño.

c) Un tercer paso a considerar es promover que los docentes se pronuncien libremente acerca de los diferentes instrumentos y técnicas de evaluación, poniendo atención especial en lo que se refiere al uso de portafolios de evidencias tales como sus expectativas, sus posturas y sus opiniones. Esto permitirá que una vez concluida la experiencia, el docente participante pueda comparar e identificar si hubo algún cambio en cuanto a sus nociones, conocimientos, actitudes o representaciones mentales ante la evaluación de su ejercicio docente y el uso de portafolios para identificar sus fortalezas o debilidades, así como la promoción de su reflexión en torno al referido instrumento.

Fase 2: Recopilación de información sobre antecedentes académicos.

Con el propósito de conocer la formación académica y la trayectoria profesional de los docentes, es deseable que los mentores participantes proporcionen, bajo la protección de la legislación vigente y aplicable al uso y manejo de datos personales. Para tal efecto, se sugiere utilizar el formato que se encuentra en el anexo 4.8.

Lo anterior tiene como sustento la importancia que reviste para el proceso de evaluación del desempeño de los docentes, identificar la formación profesional y pedagógica de los docentes, lo cual impacta, como ya se ha referido, de forma trascendental en su ejercicio individual y particular dentro de la situación pedagógica dentro del aula.

Cabe resaltar que la información proporcionada en las dos primeras etapas, descritas en los párrafos anteriores, servirá de realimentación para hacer los ajustes y adaptaciones necesarias a los portafolios que se decidan aplicar desde su diseño, ejecución y valoración.

Fase 3: Toma de decisiones para el diseño de los portafolios de evidencias.

Una vez interiorizado en el docente que el objetivo del proceso y del uso del portafolio es promover el mejoramiento de su desempeño profesional, y con base en las nociones socio-constructivistas que ya se han desarrollado, es conducente determinar cuáles son las dimensiones y sus respectivos productos dentro de los que se agruparán, por una parte, los indicadores y criterios de desempeño a evaluar, y que van de la mano con las cualidades competencias que el docente debe poseer para llevar a cabo su función educativa, y por otra, las evidencias que han de incluirse de manera razonada y fundamentada como anexos a la información compilada y presentada.

En este sentido, y para el caso concreto de los profesores de idiomas, se puede contar con las siguientes dimensiones, tomando como base las propuestas de Aneas (2005) y Gutiérrez (2010):

- Dimensión pedagógica
- Dimensión metodológica
- Dimensión didáctica
- Dimensión organizativa
- Dimensión disciplinaria en el área de lenguas extranjeras.

Un aspecto que no debe quedar fuera de ser considerado y especificado dentro de la fase de diseño y planeación, por su trascendencia para la realización de la evaluación a la que se refiere el modelo que se propone, es la temporalidad, es decir, si la evaluación se hará con relación al desempeño del docente durante un periodo de tiempo, es decir, si las evidencias que se considerarán para la evaluación corresponden a una sesión, una semana, una unidad didáctica, un tema, una competencia o cualidad en específico, un periodo lectivo, un mes, un semestre, etc.

Otro rasgo que es importante contemplar dentro de las actividades para el diseño de los portafolios y su posterior valoración lo constituyen la indispensable congruencia que deben guardar entre su los propósitos para su uso, la estructura que ha de llevar y los contenidos que lo conformarán; asimismo, debe tomarse como referencia el modelo educativo de la institución a cuyos docentes adscritos se le aplicará; y finalmente, la disponibilidad de la infraestructura institucional y el apoyo necesario en favor de los docentes, los directivos y la comunidad estudiantil.

Los tres aspectos mencionados en el párrafo anterior deben ponerse a disposición de los actores educativos a través de manuales o guías a publicar por medios electrónicos, digitales e impresos, en los que se incluyan el marco teórico y epistemológico del proceso y de los portafolios de evidencias, enunciando de qué manera ello se vincula con los preceptos, fundamentos y directrices

institucionales, así como con las fases, los formatos y las evidencias incluir, y las matrices y rúbricas a utilizar, dentro de las que deben quedar claramente especificados los indicadores y criterios de calidad en el desempeño ante los cuales se compararán los formatos y las evidencias aportadas por los docentes y que conforman el portafolio.

En cuanto a las evidencias, es recomendable que deje en claro que se espera se incluyan trabajos de todo tipo elaborados por los estudiantes, es decir, tanto los que cumplieron con los lineamientos de evaluación establecidos por el docente en conjunto con los estudiantes, así como aquellos que resultaron insatisfactorios, sin dejar fuera las autoevaluaciones, descriptivas o analíticas, llevadas a cabo por los estudiantes y la reflexión de los docentes al respecto de los productos.

Igualmente, dentro de las guías o manuales, es importante reiterar que en la conformación del portafolios de evidencias docentes no es pertinente incluir indiscriminadamente las cartas descriptivas, las secuencias didácticas, las fichas de autoevaluación, los exámenes diseñados o los reportes de materiales y recursos utilizados para el desarrollo de las sesiones elaborados por los profesores, ni de tareas, trabajos, controles de lectura y productos de los estudiantes, sino todos aquellos testimonios que evidencien la *praxis* docente y el ejercicio de reflexión que realice de su labor docente, y en el que deje constancia de su actitud favorable hacia el mejoramiento en su desempeño.

En ese sentido, los diseños de portafolios para evaluar el ejercicio docente de los profesores de idiomas que surjan a partir de la presente propuesta deben estar centrados en la gestión de las actividades didácticas dentro del aula, pudiendo abarcar desde la fase de planeación hasta la de evaluación, incluyendo cartas descriptivas o planes de clase que reflejen las estrategias y técnicas didácticas propuestas y utilizadas para desarrollar las competencias lingüística, socio-lingüística, pragmática e intercultural de los estudiantes mediante tareas y actividades que se orienten hacia el mejoramiento de las habilidades lingüísticas como lo son las comprensión escrita y comprensión oral, las expresiones escrita y oral, así como la Interacción oral en la que se haga uso de la LE.

Entre más detallada y desglosada se manifieste la información en el portafolios, mayor será la posibilidad de mejorar, por lo que se requiere un registro amplio y puntual de aspectos tales como los objetivos formativos, los objetivos didácticos para los profesores y los de aprendizajes para los estudiantes (Fernández, 2006); así como la graduación inductiva o deductiva de las actividades a realizar dentro y fuera del aula; los roles de los estudiantes a asumir para desarrollar las tareas y actividades; la temporalidad, la secuencia y estadios de las mismas; el diseño, adaptación y utilización de materiales didácticos de apoyo para el abordaje de la clase; así como las instrucciones del docente, la posición del profesor en su calidad de interventor pedagógico, y la retroalimentación que ofrece a sus estudiantes al final de cada actividad; todo ello, para que el instrumento permita al docente reconocer sus habilidades de planeación didáctica como uno de los objetos de valoración por medio del portafolios.

Dado que los portafolios de evidencias para evaluar el desempeño docente persiguen como fin el mejoramiento de la labor en el espacio áulico, en la elaboración de dicho instrumento no deben dejarse fuera desde su diseño el planteamiento de actividades y tareas que demuestren una utilidad

pedagógica de los recursos tecnológicos; ni la presencia de un espacio para que el docente participante pueda plasmar sus reflexiones, críticas, sugerencias, comentarios, pautas y propuestas de mejoramiento a manera de auto-evaluación.

Luego entonces, esta etapa de diseño de los portafolios resulta crucial para el éxito del instrumento pues a partir de los aspectos referidos se plantearán los criterios, indicadores, reactivos y rúbricas que conformarán el portafolio a ser utilizado en un contexto escolar y/o institucional determinado.

Dentro del estadio de diseño, es necesario que los especialistas a cargo tengan muy presente que el instrumento que preparan debe ser un medio para impulsar el mejoramiento voluntario, tanto individual como colectivo, de los profesores mediante acciones orientadas hacia el reforzamiento de esquemas de cooperación, colaboración e interacción entre pares, sin un fin de calificación, estímulo económico o sanción a partir de su desempeño pues de lo que se trata es que se promueva una *praxis* docente reflexiva y orientada hacia la mejora.

En virtud de las particularidades de la propuesta que nos ocupa, la cual está centrada en la evaluación del ejercicio docente dentro del espacio áulico, el modelo que se propone considera las dimensiones relacionadas con aspectos intrínsecos como extrínsecos al profesional de la docencia, refiriéndose los primeros a los rasgos y características del docente como mediador entre los estudiantes y los saberes, las destrezas, las actitudes y la cultura dentro del aula, así como lo correspondiente a las evidencias del ejercicio docente dentro del salón de clases, y a otros como a su formación académico-profesional, a sus acciones en lo que atañe a su actualización en lo pedagógico, lo disciplinario y en sus conocimientos y destrezas en la lengua extranjera que imparte; mientras que los segundos están relacionados con aspectos y contexto institucionales.

Como ya se comentó en los capítulos previos, la docencia de lenguas extranjeras presenta particularidades y rasgos distintivos con respecto a las demás áreas del conocimiento (Palacios, 2006); luego entonces, diseñar un modelo de evaluación de la docencia que considere los aspectos distintivos del ejercicio profesional de los mentores en su labor dentro del espacio áulico cobra sentido y relevancia, y de este modo también, el modelo que se presenta.

De la propuesta de Martínez (2011) es posible puntualizar que indudablemente, los rasgos contenidos en el grupo *Aspectos científicos y didácticos* resulta más cercano y adecuado a una evaluación del desempeño de los docentes por competencias, pues se refiere a lo que el docente saber hacer y hace, en tanto que el segmento intitulado *Rasgos de personalidad y carácter*, no resulta satisfactorio porque está planteado en función de la percepción que del docente tengan otros actores o participantes del proceso; y por ende, es plausible que esté matizado por aspectos con alta carga subjetividad que en nada abonarían a la conformación de instrumentos de evaluación orientados hacia la mejora, como el que en esta oportunidad se presenta.

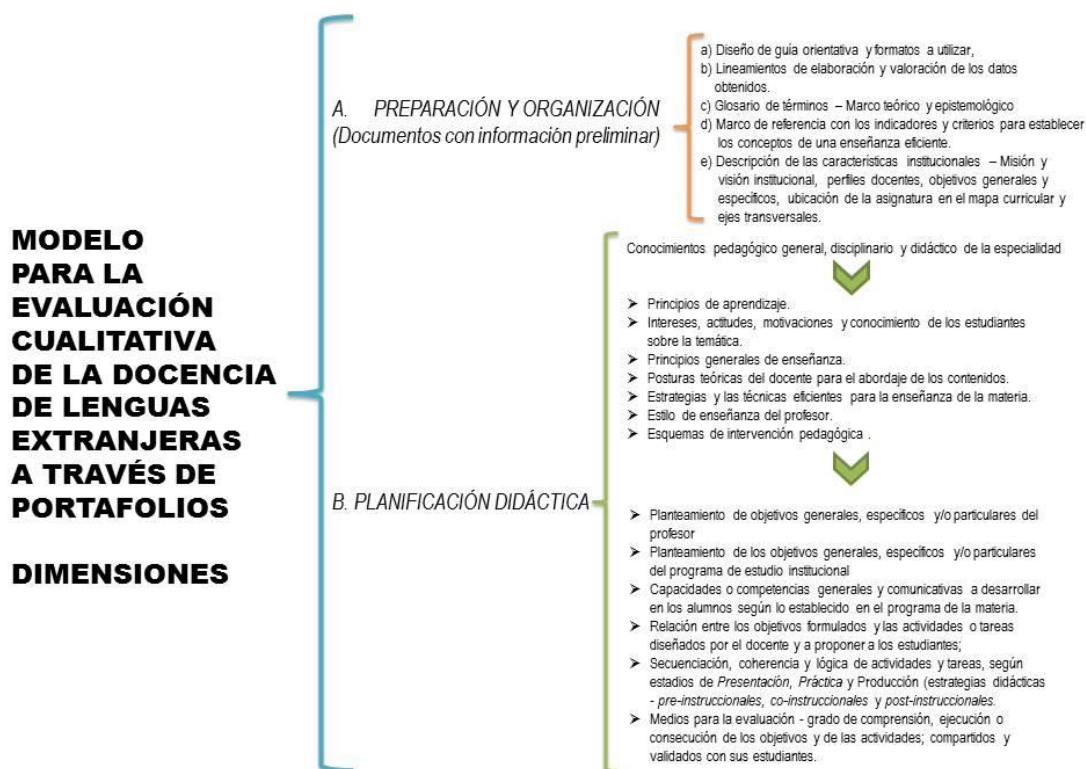
De este modo resulta que por su relevancia y pertinencia, y en tanto que las competencias y actitudes que el docente debe poseer para desempeñarse de manera eficiente, eficaz y efectiva, es decir, saber enseñar, se tomaron como base los perfiles de competencias mencionados por Páez (2001); Kelly, Grenfell, Allan, Kriza, y McEvoy (2004); Vidales (2005); Perrenoud (2007); Ladrón

de Guevara (2008); Mora (2009); Martínez (2011); Moreno (2012); y del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (2013), dado que en todas sus aportaciones se encuentran elementos sustanciales para conformar el modelo que nos ocupa, y teniendo siempre presente que, en tanto no representa un esquema prescriptivo, es necesario que los actores responsables e involucrados con el proceso de evaluación de la docencia procedan a hacer las adecuaciones correspondientes al contexto escolar e institucional en donde pretenda aplicarse.

4.4 EL MODELO PARA LA EVALUACIÓN CUALITATIVA DE LA DOCENCIA DE LENGUAS EXTRANJERAS E TRAVÉS DE PORTAFOLIOS

Posterior a la presentación de las etapas del proceso de planeación, conformación, aplicación y valoración de un portafolio de evidencias utilizado para evaluar el desempeño de los docentes de lenguas extranjeras, es pertinente proceder a la determinación de las dimensiones y los criterios de eficiencia mediante los cuales se identificará el nivel de desempeño docente.

Con la intención de esquematizar las dimensiones en las que se encuentra estructurado el Modelo que se propone en este trabajo, las imágenes siguientes otorgan al lector la posibilidad de visualizar la forma en que se han organizado las etapas y los elementos que lo conforman:



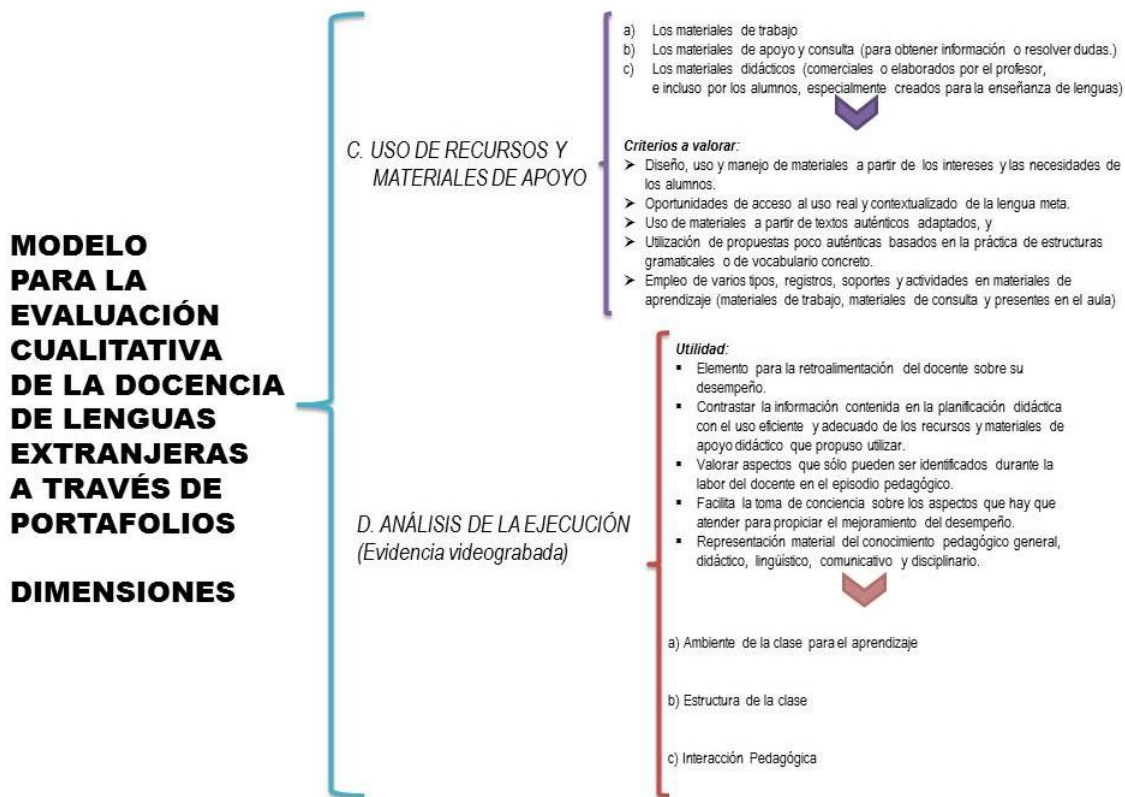


Figura 4.6 Bosquejo del Modelo para la Evaluación Cualitativa de la Docencia de Idiomas a través de Portafolios
Elaboración: Propia del autor

Por lo que respecta a los niveles de desempeño, y como ya se ha referido, se sugiere la utilización de la propuesta de Jornet, González-Such, Suárez, y Perales (2011) y los cuales son (en orden descendente): *Muy competente*, *Competente*, *Aceptable* y *No satisfactorio*.

Acto seguido, es necesario que el docente defina, como lo sugiere Zabalza (2004) a) la periodicidad, b) la cantidad y c) la duración en la conformación del portafolios, siendo cuidadoso en la determinación, en el caso de la periodicidad, de la regularidad, es decir, la elaboración constante, sistemática y continua del portafolios; de la representatividad, que se centra en la autenticidad con respecto a la realidad en que sucedieron los hechos y las ideas reportadas; y finalmente la continuidad o la coherencia, en la cual el profesor evaluado deberá establecer la estructura lógica del portafolio.

En lo que a este último parámetro se refiere, y como ya se señaló en su momento, el mentor es quien debe especificar el lapso de tiempo que ocupará para preparar el portafolios, y el cual puede ser de mediana o larga durabilidad, ya sea por un periodo lectivo, a lo largo de un curso, etc., ya que a corto plazo no sería posible observar la evolución en du desempeño.

DIMENSIONES:

A. PREPARACIÓN Y ORGANIZACIÓN

Como ya se ha reiterado, el Modelo de evaluación que se propone tiene como propósito el lograr el mejoramiento de la *praxis* del docente dentro del aula, es necesario subrayar que, previo al diseño de los portafolios, se debe programar una etapa para la *preparación y organización* de la experiencia de instrumentación del proceso, estableciendo una serie de documentos con información preliminar como lo es:

- a) Diseño de una guía orientativa y de los formatos que se vayan a utilizar,
- b) Lineamientos de elaboración y valoración de los datos obtenidos.
- c) Glosario de términos
- d) Un marco de referencia que contenga los indicadores y criterios a partir de los cuales se establecerán los conceptos de una enseñanza efectiva.
- e) Una descripción de las características institucionales, en los que se señalen:
 - i. Misión de la Institución
 - ii. Visión de la institución
 - iii. Asignatura
 - iv. Ubicación de la asignatura dentro del plan de estudios institucional
 - v. Asignaturas o áreas del conocimiento con las que la asignatura tiene una relación directa antecedente
 - vi. Asignaturas o áreas del conocimiento con las que la asignatura tiene una relación directa y simultánea
 - vii. Asignaturas o áreas del conocimiento con las que la asignatura tiene una relación directa subsecuente
 - viii. Perfil de ingreso del estudiante
 - ix. Perfil de egreso del estudiante
 - x. Objetivo general del programa
 - xi. Objetivos específicos del programa
 - xii. Estructura del programa de la asignatura (unidades, temas, temporalidad)
 - xiii. Ejes transversales establecidos en el programa
 - xiv. Reflexiones

Por su parte, es recomendable que en para el análisis de la ejecución, se haga explícita la fundamentación referente a cada uno de los aspectos que reflejan las competencias didácticas, generales y comunicativas, así como un apartado especial para que el docente exprese sus reflexiones en torno a cada uno de esos puntos, pues ello permitirá fomentar en el profesor evaluado la reflexión y el análisis sobre su desempeño, así como acciones que emprenderá para mejorar los aspectos que considere atender.

B. PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA:

En esta fase, el docente deberá exponer de manera detallada la información que se describe a continuación, pues ello evidencia tanto el conocimiento pedagógico general como el conocimiento

de la materia o del contenido que hay que enseñar durante la intervención pedagógica, y a la vez, se puede vislumbrar el conocimiento didáctico del contenido que el profesor evaluado posee.

En este apartado, tanto el docente mismo como algún par puede percibir el grado de dominio que se ostenta en lo que se refiere a la identificación y comprensión de los principios de aprendizaje, los intereses, las actitudes, las motivaciones, e incluso, el conocimiento previo con que los estudiantes cuentan con respecto al / a los tema(s) que se tratarán; e igualmente, sirve para evidenciar los principios generales de enseñanza, las posturas teóricas subyacentes al docente para el abordaje de los contenidos, las estrategias y las técnicas efectivas para la enseñanza de la materia, el estilo de enseñanza del profesor, así como los esquemas de intervención pedagógica que lo guiarán para lograr su cometido.

De este modo, en este segmento del portafolio el docente manifestará el planteamiento de los objetivos generales, específicos y/o particulares tanto individuales del profesor como los establecidos en el programa de estudio institucional a lograr; las capacidades o competencias generales y comunicativas que se busca en los alumnos desarrollar durante su intervención pedagógica, y en concordancia con las establecidas en el programa de la materia; la relación existente entre los objetivos formulados y las actividades o tareas a proponer a los estudiantes; la secuenciación lógica de las mismas; y el tipo de evaluación que llevará a cabo para ponderar el grado de comprensión, ejecución o consecución de cada uno de los objetivos y de las actividades, y que es posible haya compartido y validado en acuerdo con sus estudiantes.

Para propósitos de evaluación del desempeño docente, lo manifestado en este apartado puede organizarse a través de diferentes “formatos”, dependiendo de la filosofía de educación que cada institución posea y la adscripción metodológica del enfoque utilizado para el desarrollo de los cursos de lenguas extranjeras: empero, la coherencia que puede utilizarse es la denominada como 3P, y que consiste en el desarrollo de la lección o unidad distribuyéndola en los estadios de PRESENTACIÓN, PRÁCTICA y PRODUCCIÓN.

Por PRESENTACIÓN se entiende como el primer escalón o etapa en el abordaje de un aspecto (gramática o vocabulario) de la lengua extranjera, y el cual consiste en la identificación del grado de familiaridad o conocimiento que poseen los estudiantes con respecto al tema a trabajar durante la sesión o la unidad. Esto permite que los estudiantes enfoquen su atención en los primeros acercamientos a los nuevos saberes que se tratarán en la sesión, y cuyo éxito depende del grado de eficiencia del docente para motivar el interés de los estudiantes en lo que se abordará en la sesión al vincularlo con aspectos que les resulten cercanos o conocidos; asimismo, en este paso se busca que la aproximación de los estudiantes al tema a ser expuesto sea de una manera ágil, sencilla, fácil y amigable, lo cual resultará de utilidad para el docente en el reconocimiento y formulación de hipótesis con respecto al grado de dominio que algunos de los estudiantes puedan tener con respecto a lo que les presentará, y para lo cual es necesario que el profesor haga uso de un lenguaje apropiado al nivel de los estudiantes, así como de elementos denominados “paralingüísticos” como la mímica o el lenguaje corporal.

En tanto se trata de los primeros contactos con los exponentes o patrones lingüísticos a través de actividades orientadas hacia la comprensión oral o escrita, se recomienda que el docente diseñe actividades con ejercicios de pre-lectura o pre-audición, lo cual permitirá a los estudiantes percibir las nociones lingüísticas y su aplicación de manera tangible.

Otros aspectos importantes en la ejecución de este primer segmento es que permite a los estudiantes comprender el lenguaje-objeto a utilizar durante la sesión, y que se recomienda verificar evitando utilizar la pregunta ¿entendieron?; y finalmente, la fase de presentación, en la cual primordialmente se expone al estudiante a las nociones y funciones lingüísticas mediante actividades de recepción – comprensión escrita y oral-, pone a prueba su memoria a corto plazo, dado que, como ya se ha mencionado, es la parte de la sesión en que es “dotados” o “provisto” de conocimientos conceptuales y procedimentales, a un nivel de modelaje, los cuales deberán ser aplicados y utilizados en las siguientes fases de la sesión que corresponden a la sistematización – expresión oral - y la personalización – expresión escrita e interacción oral.

La fase denominada PRÁCTICA está constituida por actividades que sirven de ensayo, y a través de las cuales el estudiante hace uso de los aspectos, exponentes y patrones lingüísticos que le fueron introducidos en la PRESENTACIÓN; en esta etapa, se trata que el estudiante vaya sistematizando la interiorización de los factores enunciados, siguiendo una lógica de instrumentación y aplicación controlada – semi-controlada – libre, y que implica una adopción de conductas y actitudes para lograr la consolidación paulatina de los saberes aprendidos orientada hacia la mejora.

En esta etapa, como ya se ha referido, los estudiantes practican y ensayan lo presentado en el primer estadio, y esto puede hacerse mediante diálogos o situaciones en los que usen el vocabulario, los exponentes y los patrones lingüísticos abordados en un principio, para lo cual el docente debe asegurarse que han quedado comprendidos; en caso de no ser así, el docente debe reformular la exposición de la primera fase de su intervención pedagógica.

Una destreza que el docente debe poseer es la identificación y comprensión del volumen o cantidad de oportunidades que los estudiantes deben recibir para practicar el contenido conceptual y procedimental impartido, pues entre más ocasiones se les proporcione, mayor efectividad tendrá lo realizado en este estadio, por lo que el docente debe planificar una variedad de actividades y tareas adecuadas para que sus estudiantes logren consolidar lo que están aprendiendo tanto en lo que se refiere a *saber cómo* y a *saber hacer*.

Otros aspectos relevantes para efectos de la evaluación del desempeño del docente es la habilidad del profesor para motivar a sus estudiantes a llevar a cabo una práctica significativa de los saberes, incentivando en ellos una participación activa y natural, sin centrarse en la precisión de la expresión oral o escrita y privilegiando la fluidez en ellas; así como el grado de eficiencia en el tratamiento y corrección de los errores en los que sus estudiantes puedan incurrir, sobre todo porque en la lógica constructivista, el error es concebido como una oportunidad más para aprender.

Es menester precisar que otro aspecto de gran valor para la evaluación de la acción docente de los profesores es la claridad, sencillez y delimitación de las instrucciones a dar a los estudiantes para

que éstos realicen las actividades que propone, pues una mala comprensión de las directrices o la ambigüedad de ellas, puede derivar en desmotivación y una sistematización deficiente. Para evitar ello, también se recomienda usar elementos paralingüísticos y visuales que permitan al estudiante saber lo que se espera que haga, así como realizar recorridos a través del espacio áulico para ofrecer apoyo y motivación a los alumnos, así como para identificar errores recurrentes que puedan impactar desfavorablemente en la comunicación y expresión.

Finalmente, la PRODUCCIÓN, en tanto etapa final de la sesión, está vinculado con la personalización de los exponentes y los patrones lingüísticos abordados en las fases previas. Es en esta etapa que se propone llevar a cabo actividades comunicativas y de interacción, tanto de índole oral y escrita, por lo que las actividades libres son las adecuadas, dado que es el estadio en que los estudiantes emprenderán la realización de tareas y actividades con menor regulación o control pero que requieren mayor supervisión y motivación por parte del docente; luego entonces, es el momento de la sesión en que se debe orientar la intervención pedagógica hacia el fomento a la autonomía del estudiante

Para los estudiantes esta fase es crucial pues van a producir los exponentes y los patrones lingüísticos trabajados con una mínima intervención del profesor, la cual sólo se dará si el estudiante se lo requiere; motivo por el cual, las actividades o tareas propuestas por el docente deben realizarse en pares, triadas o pequeños grupos, dejando que los estudiantes se expresen de manera fluida, natural, sin restricciones ni limitaciones, y gozando de plena independencia con respecto al mentor, a la información en el pizarrón o a los materiales de apoyo, y sólo remitiéndose al contexto en el cual los exponentes y los patrones lingüísticos les son social y culturalmente adecuados en contextos específicos, como lo pueden ser aquellas en las que la lengua meta se habla de manera recurrente y cotidiana, o aquellas que le son familiares o conocidas en su entorno próximo.

En este estadio, el docente se ve sujeto a la evaluación de la claridad, sencillez y puntualidad de sus instrucciones para que los estudiantes lleven a cabo las actividades o tareas, así como su participación e influencia restringida a la demanda o petición de los estudiantes, y en las ocasiones en que considere necesario, expresar palabras de motivación e impulso para sus estudiantes, por lo que el manejo y tratamiento del error debe ser cuidadoso, no personalizado, sin interrumpir el flujo de expresión e interacción entre los estudiantes, y sólo a manera de retroalimentación al final de la actividad.

Cabe señalar que el docente debe hacer explícito a los estudiantes desde el inicio lo que se espera que realicen y logren para de este modo llevar a cabo la reflexión y el análisis en conjunto con ellos una vez concluida la actividad, aspecto que también se sugiere sea evaluado para el mejoramiento del desempeño del docente.

Las etapas descritas en los párrafos anteriores deben ser consideradas como una sugerencia, y no como una prescripción, a tomar en cuenta para impartir sesiones en las que se espera el desarrollo de las competencias generales y comunicativas – lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas- del estudiante bajo la modalidad de Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (EFL) con el

propósito de la consolidación de dominio lingüístico, pues para aquellas sesiones en las que la meta es el desarrollo de la comprensión lectora, perteneciente a la modalidad de Enseñanza de Inglés para Propósitos Específicos (ESP), de desarrollo particular de habilidades (conversación, comprensión auditiva, producción escrita, etc.) o preparación para exámenes internacionales de certificación (FCE, TOEFL, TOEIC, CAE, CPE, etc.), necesariamente implican otro tipo de dinámica, y en consecuencia, otras competencias para el desempeño del docente.

En tanto se trata la docencia individual del profesor, es posible incorporar, en este segmento del portfolios, información adicional referente al contexto, las encomiendas, los deberes y las expectativas tanto de sí mismo como de los estudiantes; la cantidad de estudiantes que conforman el grupo al cual se le va a impartir el tema, las características del curso a desarrollar; y la vinculación de los objetivos y las actividades con aquellos pertenecientes a otras disciplinas o áreas del conocimiento contempladas en el mapa curricular de la institución educativa.

En esta misma dimensión, también es recomendable que el docente especifique las estrategias didácticas o de enseñanza que utilizará, las cuales se subdividen en tres grandes grupos: a) pre-instruccionales, b) co-instruccionales y c) post-instruccionales.

Para fines de evaluación del desempeño docente, es pertinente advertir que cada una de las estrategias anunciadas para ser utilizadas, deben guardar coherencia y concordancia con los objetivos generales, específicos y particulares, tanto del docente como de los programas de la institución

Por *estrategias pre-instruccionales*, se entienden todas aquellas que preparan y alertan al estudiante con respecto a lo que va a aprender y cómo lo va a hacer, buscando con ellas la generación de conocimientos o experiencias previas, y a la vez, su ubicación en el contexto conceptual del tema a tratar que le permita generar expectativas al respecto.

Estas estrategias, a ser utilizadas en la fase de PRESENTACIÓN del vocabulario, y de los exponentes y patrones lingüísticos sobre los que versará la lección, pueden ser: a) el planteamiento claro, sencillo y conciso de los objetivos o intenciones en las que se describen las actividades de aprendizaje y los logros que se pretenden alcanzar al finalizar la lección, la experiencia, la unidad o el ciclo lectivo. Ello permitirá a los alumnos tener presente el fin último de las actividades y las tareas que realizarán bajo mediación y guía del docente durante el episodio didáctico; b) la elaboración de organizadores previos, que como recurso instruccional introductorio, tienen como fin encuadrar conceptualmente los contenidos a abordar, y contienen aspectos conceptuales y proposicionales en torno a los aspectos e información nueva que se va a aprender, lo cual permitirá su asimilación significativa por parte de los estudiantes; o c) la organización de conocimientos, experiencias e información previa por medio de actividades generadoras de datos pre-existentes para que los estudiantes reaccionen, reflexionen activen y compartan sus esquemas pre-establecidos. Algunos ejemplos de estas estrategias son: lluvias de ideas, redes semánticas, una discusión o cuestionario guiados, o un debate previo para que los estudiantes expresen sus posturas con respecto al tema que se va a tratar.

Las *estrategias co-instruccionales*, apropiadas para la fase de PRÁCTICA, tienen como función mejorar la atención del estudiante para que reconozca, comprenda, codifique, conceptualice, correlacione, organice y sistematice los contenidos de aprendizaje o las ideas relevantes del tema a tratar. Entre estas estrategias se encuentran: a) las señalizaciones, las cuales se utilizan para identificar aspectos claves en el discurso escrito u oral, permitiendo al docente enfatizar u organizar los contenidos torales para el desarrollo de las actividades a proponer. A través de ellas, el estudiante es orientado para enfocar su atención en los exponentes y patrones lingüísticos correspondientes al tema y al contexto lingüístico, sociolingüístico y pragmático del que se ocupará; b) los recursos visuales, como las ilustraciones, las fotografías, las pinturas, las imágenes, etc, permiten expresar una relación espacial para que el estudiante reproduzca o represente procedimientos o procesos comunicativos reales o cotidianos y a los que no siempre tiene acceso desde su ubicación; c) las analogías son otra de estas estrategias que permiten establecer y comprender semejanzas o diferencias entre actos de habla, objetos o eventos; y finalmente d) los mapas conceptuales, en tanto representaciones visuales y gráficas de saberes conceptuales, sirven para caracterizar categorías del tema que están aprendiendo, y sirven como apoyo para la negociación de significados durante el episodio pedagógico, motivo por el cual pueden ser utilizados en las fases de presentación, práctica y/o producción.

Por último, las *estrategias post-instruccionales* son utilizadas, eminentemente, para la fase de PRODUCCIÓN del episodio de aprendizaje, pues propician que el estudiante formule una perspectiva integradora, sintética y hasta crítica de lo realizado durante el abordaje del tema; e incluso, sirven como herramienta para que se autoevalúe. Algunos ejemplos de estas estrategias son: a) los resúmenes, tanto escritos como gráficos, cuya utilidad radica en la síntesis y estructuración de los puntos relevantes trabajados durante la sesión, sobre todo, y como herramienta de enseñanza, los elaborados por el docente, para ser proporcionados a sus estudiantes; b) los organizadores gráficos, los cuales, por su valor visual, contienen la estructura lógica del tema trabajado, por lo que su utilidad radica en la organización de *corpus* significativos de saberes, y además, pueden usarse en los estadios precedentes. Los cuadros sinópticos o los diagramas de llaves son algunos ejemplos de estas estrategias.

Aun cuando la dimensión que se desarrolló en los párrafos anteriores para la evaluación cualitativa del desempeño del docente por medio de portafolios pareciera muy amplia, su estructura es flexible y permite adaptaciones para subdividirla, a juicio de los actores de un proceso de valoración específico, en unidades más pequeñas como las que propone Gutiérrez (2010: 2-8), de las que ya hemos hecho mención, y que incluyen los siguientes elementos o dimensiones: a) pedagógica, b) metodológica, c) didáctica, d) organizativa y e) disciplinaria en el área de lenguas extranjeras. Tal parcelación depende de la filosofía educativa de cada institución, grupo de docentes, o profesores, lo cual permea los propósitos para llevar a cabo el proceso de evaluación.

Finalmente, en este rubro es menester, dada la orientación pedagógica del portafolios, incluir un apartado en el cual el docente pueda expresar abiertamente el nivel de desempeño que conferirían a cada aspecto de su planificación didáctica a saber: *Muy competente*, *Competente*, *Aceptable*, o *No satisfactorio*; e incluyendo las acciones a tomar para mejorar su planificación didáctica.

Algunos de los indicadores que pueden evaluarse en esta dimensión son:

- Planteamiento de metas y objetivos claros y alcanzables de acuerdo con el nivel de los estudiantes, según los niveles de conocimiento (memorización, comprensión, aplicación, análisis y otros).
- Formulación de actividades en consonancia con los objetivos y a las etapas del desarrollo de competencias (Presentación, Práctica, Producción).
- Planificación eficiente de actividades para facilitar los aprendizajes.
- Organización y secuencia de contenidos con base en el programa de estudios.
- Correlación entre las estrategias de enseñanza utilizadas y los saberes esperados.
- Grado de complejidad de las actividades y de las tareas en función del tiempo disponible para la clase y el nivel de dominio de los estudiantes.
- La claridad en los criterios, instrumentos y técnicas propuestas para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, según la naturaleza de los aprendizajes, los estilos de aprendizaje de los estudiantes y el programa del curso.
- La claridad en los criterios de evaluación,
- Vinculación con otras disciplinas y áreas del conocimiento.
- Descripción de las estrategias para la retroalimentación de los estudiantes y su utilización para mejorar los aprendizajes
- Conocimiento de los estudiantes sobre el tipo y los medios para evaluar su desempeño

Además de lo anterior, también se sugiere que dentro de este apartado el profesor evaluado tenga la posibilidad de plasmar algunos aspectos que influyen en la toma de decisiones tanto en la planificación didáctica como en la ejecución de la intervención pedagógica, los cuales son:

- Perfil de ingreso del estudiante establecido en el programa
- Perfil de egreso del estudiante establecido en el programa
- Perfil profesional del docente establecido por la institución
- Objetivo general del programa establecido por la institución
- Objetivos específicos del programa establecido por la institución
- Estructura del programa de la asignatura (unidades, temas, temporalidad)
- Ejes transversales establecidos en el programa establecido por la institución
- Circunstancias específicas del contexto educativo en el que desempeña su labor
- Condiciones presentes en la situación pedagógica dentro de espacio áulico
- Estado del nivel de dominio de los alumnos en la lengua extranjera
- Rasgos distintivos del área disciplinaria a la que pertenece la enseñanza de la LE: alemán/francés/inglés/italiano.
- Infraestructura (recursos y materiales didácticos, y de TIC) presentes en la institución y condición que guardan.
- Infraestructura (recursos y materiales didácticos, y de TIC) presentes en el aula y condición que guardan.
- Accesibilidad a la infraestructura institucional (procedimientos eficientes y ágiles para su uso)

C. USO DE RECURSOS Y MATERIALES DE APOYO

La enseñanza de idiomas, dentro de las que se circunscribe la docencia como actividad primordial, ofrece al docente la posibilidad de recurrir, en el contexto actual, a una gran variedad de recursos y materiales didácticos que le permitan un abordaje ágil, contextualizado y sistematizado de los saberes contemplados en los programas para la formación y la capacitación en lenguas extranjeras, y cuya pertinencia y relevancia dependen, en gran medida, de las habilidades y competencias didácticas que el docente posea para utilizarlos para realizar su intervención pedagógica, motivo por el cual se consideran un elemento más a incorporar en un proceso de evaluación del desempeño docente.

La aseveración anterior se sustenta en la afirmación de Bozu (2012: 51), referida en párrafos anteriores, quien argumenta “El contenido y la estructura o la organización de los materiales y las evidencias que se incluyen difieren para cada profesor. Aun así, casi todos los portafolios docentes se estructuran a través de contenidos vinculados al quehacer como docente”, y al respecto de lo cual clasifica a los materiales y recursos en tres grandes rubros: a) Material elaborado por el profesor autor/a del portafolio docente, b) Material de otros, y c) Materiales sobre la efectividad de la enseñanza. Sin embargo, la clasificación mostrada en el esquema siguiente ha sido considerada como la más apropiada para el presente trabajo

Cabe destacar que, dado que el Modelo que se presenta no está enfocado en la valoración de las habilidades del docente para seleccionar los materiales más adecuados para llevar a cabo su labor, y con ello lograr los aprendizajes de los estudiantes, si se considera pertinente subrayar el papel de importancia que juegan esos apoyos didácticos para el desarrollo de una intervención pedagógica eficiente.

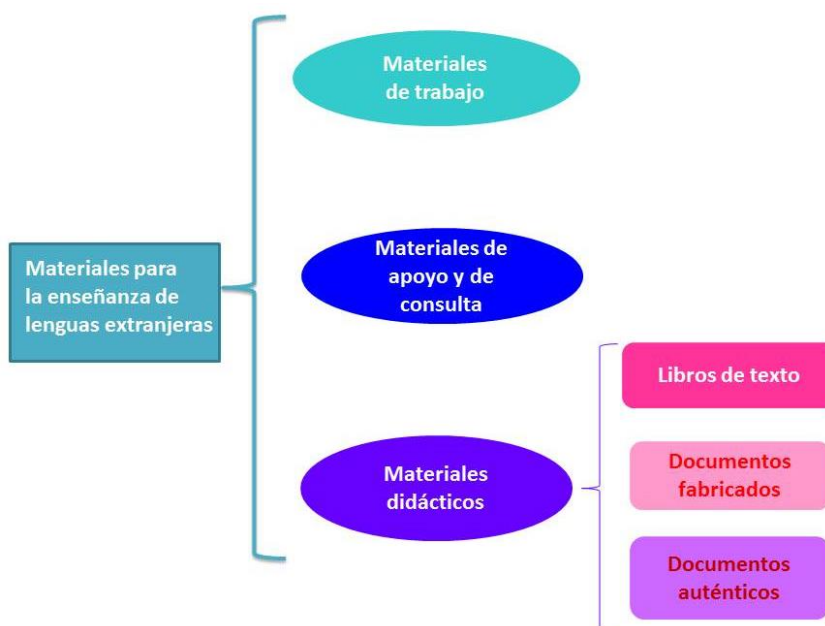


Figura 4.7 Elaboración propia del autor, a partir de: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (2013)

En ese sentido, y con el propósito de presentar gráficamente las particularidades de cada tipo de material de apoyo didáctico, se realizó la siguiente tabla:

<p>a. Los materiales de trabajo</p>	<p>Gis, lápiz, papel, pizarrón, ejercicios escritos, cartulinas, rotuladores, lápices de colores, periódico, computadoras, tabletas, teléfonos inteligentes, fichas con ilustraciones, carteles, fotos.</p>
<p>b. Los materiales de apoyo y consulta (Son aquellos que se usan para obtener información o resolver dudas.)</p>	<p>Diccionario bilingüe y/o monolingüe, libro de texto, las gramáticas, los materiales con solución incluida, una enciclopedia, un atlas, una guía turística, o libros de texto de otras materias curriculares.</p>
<p>c. Los materiales didácticos (Son aquellos instrumentos - comerciales o elaborados por el profesor, e incluso por los alumnos - que han sido especialmente creados para la enseñanza de lenguas)</p>	<p>Libro de texto y los documentos que suelen acompañarlo (guías para el profesor, libro de actividades o material audiovisual), así como dossiers o cualquier documento que el docente use para crear actividades; juegos, documentos orales y escritos (auténticos o fabricados).</p> <hr/> <p>El libro de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es el manual que se utiliza como elemento base de un curso y del cual poseen una copia tanto el profesor como los alumnos. • El libro de texto puede ser un manual comercial o un dossier elaborado por el profesor o equipo de profesores del departamento de lengua extranjera. • Existen libros de texto creados para un curso de lengua general, y otros ideados para cursos más concretos. • Todo manual tiene un eje de estructuración que varía en función de la visión que sobre el aprendizaje tienen sus autores. • Puede estar estructurado a partir de proyectos, temas, funciones comunicativas,

	dramatizaciones, elementos gramaticales, léxico, relatos, etc.
<p>c. Los materiales didácticos (continuación)</p>	<p>Documentos fabricados:</p> <p>a. Documentos adaptados: Son creados para emular un acto comunicativo o para proporcionar un modelo veraz de un texto privado. Están determinados por las funciones comunicativas que desempeñan, por el contexto en que se producen y por los interlocutores a quienes van dirigidos. Son casi siempre documentos públicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversaciones grabadas de hablantes nativos (si la forma de expresar el mensaje inicial no ha sido alterada); películas, programas de radio y televisión; artículos periodísticos; libros; pasaportes; recetas de cocina; formularios; menús, etc. <p>b. Documentos no auténticos: Son aquellos creados para ilustrar el uso de una estructura sintáctica o de un léxico determinado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grabaciones realizadas a partir de textos creados con el fin de representar unas determinadas estructuras sintácticas o un léxico concreto

Figura 4.8

*Elaboración propia del autor a partir de:
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (2013)*

Para efectos de la realización de la evaluación del desempeño docente como la que se presenta en este modelo, y dada la importancia de los materiales para el logro de una docencia eficiente, y en consecuencia, un aprendizaje significativo, si se debe considerar, como evidencias de las competencias didácticas del profesor evaluado, tanto la selección como el manejo durante la intervención pedagógica, de materiales para la enseñanza de idiomas, toda vez que parte de la labor

del docente consiste en realizar una selección y/o generación, junto con sus alumnos, de materiales que faciliten el proceso de enseñanza en lugar de inhibirlo.

Entre los criterios a valorar, propuestos en Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (2013) destacan los siguientes:

- El diseño, uso y manejo de materiales didácticos creados para el aprendizaje de lenguas extranjeras se realice a partir de los intereses y las necesidades de los alumnos.
- Los materiales didácticos diseñados a partir de documentos auténticos (orales u escritos) otorguen a los alumnos la oportunidad de tener acceso al uso real y contextualizado de la lengua meta.
- La utilización de materiales fabricados se lleve a cabo a partir de textos auténticos adaptados, y no recurrir a propuestas poco auténticas basadas en la práctica de unas estructuras gramaticales o de un vocabulario concreto.
- El uso de materiales de aprendizaje sea variado en cuanto a tipología, registros, soportes, actividades que los conforman, materiales de trabajo, materiales de consulta y de presentes en el aula.

D. ANÁLISIS DE LA EJECUCIÓN

La evaluación de la docencia, como ya se ha referido, es un tema complejo y controversial, pues el grado de subjetividad en que un proceso puede incurrir es alto; por ello, para efectos de la propuesta que nos ocupa, consideramos que dentro de las herramientas que pueden ser de gran utilidad están la observación de clase y la videograbación del episodio didáctico.

En virtud de ser el mejoramiento de la labor del docente a partir de la reflexión, el análisis y la toma de decisiones para hacer del docente un agente autónomo y auto-regulado con respecto a su labor dentro del espacio áulico la principal razón para la propuesta de *Modelo* que se presenta, y porque la observación de clase no es el tema que nos ocupa, se ha optado por sugerir la captura en video del desempeño del profesor en el aula.

El uso de este medio resulta total dada la oportunidad que subyace en él como elemento para la retroalimentación del docente sobre su desempeño, sobre todo porque en su calidad de evidencia, sirve para contrastar la información contenida en la planificación didáctica, el uso eficiente y adecuado de los recursos y materiales de apoyo didáctico que propuso utilizar, y también para valorar aspectos que sólo pueden ser identificados durante la labor del docente en el episodio pedagógico; y con ello, facilitando la toma de conciencia sobre los aspectos que hay que atender para propiciar el mejoramiento del desempeño, toda vez que representa la materialización del conocimiento pedagógico general, el conocimiento de la materia o del contenido, el conocimiento didáctico vinculado al contenido, y el conocimiento que los estudiantes demuestran tener en realidad.

Los elementos que resulta pertinente, relevante y apropiado considerar para evaluar la docencia en función de las evidencias video-grabadas son, con base en la recomendación de Bozu (2012) y en el

Informe de Evaluación Individual del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente 2013, establecido por el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, los siguientes:

- a) Ambiente de la clase para el aprendizaje:
 - 1. Ambiente de trabajo
 - 2. Promoción de la participación de los alumnos
 - 3. Acompañamiento de las actividades
- b) Estructura de la clase:
 - 1. Calidad del inicio
 - 2. Calidad del cierre
 - 3. Contribución de las actividades al logro de los objetivos
- c) Interacción Pedagógica:
 - 1. Explicaciones desarrolladas
 - 2. Calidad de las respuestas y explicaciones en atención a las preguntas planteadas para los alumnos
 - 3. Calidad de las respuestas y explicaciones en atención a las preguntas planteadas por los alumnos
 - 4. Calidad de la retroalimentación

En este rubro, los aspectos que reflejan las *competencias didácticas, generales y comunicativas* que en este segmento pueden evaluarse en el docente al realizar sus tareas dentro del aula, y que señalan Perrenoud (1996), Páez (2001), Vidales (2005), Ladrón de Guevara (2008), Toledo y Favela (2008), Mora (2009), Moreno (2012), y en el *Perfil Europeo para la Formación de Profesores en Lengua: Un Marco de Referencia*, elaborado por Kelly, et al. (2004), y en franca coincidencia con Tejedor (2003), son:

- Manejo de la lengua extranjera en forma oral y escrita con una pronunciación clara y precisa, y una producción oral y escrita con soltura y fluidez en el discurso.
- Conocimientos sobre la cultura y civilización de la lengua extranjera.
- Manejo eficiente del metalenguaje.
- Planificación y diseño de unidades de aprendizaje, programas y planes de clase con base en las teorías, enfoques, métodos, y técnicas pedagógicas y de instrumentos y técnicas de evaluación, así como la filosofía del aprendizaje auto dirigido y de acuerdo al contexto áulico e institucional.
- Consecución de los objetivos y contenidos de cada unidad.
- Diseño y aplicación de estrategias de aprendizaje, reflejado en la organización de actividades por parejas y por equipos, así como de juegos en clase, de acuerdo a la diversidad del grupo, y en las que se desarrollen las competencias generales y comunicativas de los estudiantes.
- Impulso al interés y motivación a los alumnos.

- Habilidades para realizar explicaciones claras.
- Monitoreo de un ritmo adecuado a los diferentes niveles del alumnado y exigir a cada uno de los participantes un desempeño adecuado según sus posibilidades.
- Favorecimiento de la participación de los alumnos siendo activo y propositivo.
- Conservación del control de clase y de la disciplina en todo momento.
- Creación de un clima de clase relajado y distendido.
- Preparación de actividades orales pertinentes.
- Flexibilidad, eficiencia y asertividad en el manejar situaciones imprevistas.
- Uso, conocimiento y aplicación pedagógica de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.
- Habilidad para la promoción de valores como el respeto a la diversidad.
- Identificación las necesidades de los estudiantes y de cada grupo.
- Reconocimiento y atención a problemas de integración.
- Actitud favorable hacia la reflexión y autoevaluación de su práctica docente.

4.5 REFLEXIÓN Y COMENTARIOS FINALES AL CAPÍTULO.

A partir de lo anterior, cabe concluir que el *Modelo para la Evaluación Cualitativa de la Docencia de Lenguas Extranjeras* que se presenta tiene como intención el servir de plataforma y referencia flexible y adaptable en lo contextual para que los docentes, las academias o colegios de profesores, los responsables de los departamentos académicos, las instituciones y las autoridades gubernamentales a cargo de evaluar el desempeño de los docentes puedan enfocar sus esfuerzos en planificar, diseñar, aplicar, monitorear y valorar sistemas de evaluación de la docencia que vayan más allá de la recopilación de datos estadísticos a ser utilizados para calificar, etiquetar, clasificar y discriminar a su personal docente, y entonces se dirijan a promover el mejoramiento de la calidad de la labor de los docentes, echando mano de instrumentos no cuantitativos como los portafolios que permitan ofrecer a los estudiantes y a los docentes condiciones óptimas para alcanzar una educación de calidad.

Como se puede constatar en el contenido del capítulo que se concluye, es posible identificar que para la implementación del *Modelo* es necesario transitar por una serie de etapas que revisten gran importancia para así cumplir con los fines eminentemente pedagógicos y de mejoramiento que le dieron origen. En primer lugar, es necesario aclarar que es deseable sea implementado a iniciativa de los propios docentes, sea a nivel individual o sea en equipos de dos docentes, en virtud que representa una oportunidad valiosa para incentivar la auto-reflexión y análisis de la propia *praxis*.

Como estadio preliminar o de *diseño*, es necesario establecer la estructura que presentará el portafolios, y en la cual deben especificarse las dimensiones, los aspectos o los factores sobre los cuales se centrará el instrumento, y cuya importancia radica en la delimitación de lo que se pretende valorar en la actividad docente, sean estos elementos de tipo pedagógico, metodológico, didáctico, organizativo o de planificación; y lo correspondiente al área disciplinaria de la docencia de lenguas extranjeras; una vez realizado ello, se procede a diseñar el portafolios, estableciendo con ello los indicadores y los criterios de evaluación que han de evaluarse con respecto a la fase de planificación didáctica, delineando las responsabilidades y las competencias que el docente debe demostrar poseer, partiendo desde la elaboración de un manual de información y de los formatos a utilizarse; la

determinación de las directrices y matrices de valoración de los datos a recolectarse; la conformación del marco epistemológico y teórico sobre el que se sustenta el diseño e implementación del instrumento; la puntualización de los indicadores y criterios por medio de los cuales se han de identificar los rasgos relacionados con una docencia eficiente; y una descripción de los aspectos institucionales contemplados en los programas de estudio como lo son la misión, la visión, los objetivos y propósitos de la institución, la filosofía sobre la que se sustentan las labores del centro educativo, los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes, los perfiles profesiográficos de los docentes que imparten los contenidos; entre otros.

En tanto que el Modelo de portafolios que se presenta se refiere exclusivamente al ejercicio docente, la dimensión denominada *Planificación Didáctica* se debe enfocar en la determinación de las competencias de planeación del mentor, y que sirven para reconocer el conocimiento pedagógico general, el conocimiento de la materia o del contenido que el profesor ha de impartir durante su intervención pedagógica; y del mismo modo, el conocimiento didáctico del contenido que el profesor evaluado posee, dando cuenta así de las aptitudes y saberes del docente sobre lo que su quehacer implica; es decir, sobre lo que va a hacer, cómo lo va a realizar y de qué manera y por cuáles medios prevé monitorear el suceder de las tareas y actividades que ha planeado desarrollar durante el episodio didáctico.

Asimismo, dentro del portafolios ha de encontrarse la dimensión relacionada con el *Uso de Recursos y Materiales de Apoyo*, en la cual se han de aportar evidencias sobre las competencias del docente en cuanto a la selección, diseño y utilización de los diferentes tipos de recursos didácticos que considere adecuados para emplear durante su *praxis*; sean estos de trabajo o utilitarios (gis, lápiz, papel, pizarrón, ejercicios escritos, etc.); de apoyo y consulta (diccionarios, libro de texto o de gramática, enciclopedias, texto de otras materias curriculares, etc.); o didácticos (libros de texto y sus componentes como guías pedagógicas, libros de ejercicios, materiales audiovisuales, dossiers, juegos, etc., sean auténticos o fabricados).

Como tercer segmento a considerar, y que ha de analizarse en una fase posterior e inmediata al episodio didáctico, es el denominado *Análisis de la Ejecución*, la cual tiene como meta describir y con ello identificar las competencias didácticas del mentor, es decir, cómo se realizó lo planeado y cómo se utilizaron los materiales y recursos de apoyo para llevar a efecto la sesión de trabajo, y que se refirieron en el formato de planeación de cátedra o de clase, es decir, es un ejercicio de contraste y comparación. Para llevar a cabo esta fase, es necesario haber video-grabado el episodio didáctico, sin con ello intentar “observar” o “calificar” lo realizado por el mentor, sino para valorar las acciones a través de las cuales el docente dio muestra de su nivel de dominio de sus competencias didácticas, siendo estas las relacionadas con el establecimiento de un ambiente de la clase propicio, adecuado, relevante y significativo para el aprendizaje; con el inicio y cierre de la sesión o estructura del episodio pedagógico; y principalmente, las que se instrumentaron durante las interacciones pedagógicas explicaciones, respuestas y retroalimentación a los estudiantes; y paralelamente, lo referente a sus competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas e interculturales que pone en operación para cada una de las tres etapas de la clase.

Con base en lo anterior, es posible atestiguar que gracias a la especificidad de los indicadores y criterios de eficiencia en el desempeño, la implementación de un sistema de evaluación de la docencia de idiomas en el que se incluya el uso de portafolios, representa una fuente para promover

la calidad de la educación, pues no solamente se enfoca en el mejoramiento del desempeño de los profesores a cargo de impartir los contenidos de los programas a través de la toma de conciencia y la auto-reflexión y el análisis sobre su labor, sino que representa una oportunidad de formación y capacitación acerca de los rasgos específicos de un área disciplinaria específica tanto para los mentores como para todos aquellos actores de la educación cuyas responsabilidades se vinculan con la valoración del desempeño de los docentes.

Asimismo, al ser un instrumento flexible, adaptable, modificable y de fácil actualización, el portafolios de evidencias didácticas representa una opción viable, pertinente y relevante para disminuir el grado de desconfianza, inviabilidad y debilidad pedagógica que las herramientas genéricas y estandarizadas han generado en los sistemas educativos, por lo que incluso en una fase de meta-evaluación, el portafolios es sin lugar a dudas una palanca para la consecución de altos niveles de eficiencia en la calidad de la educación.

CONCLUSIONES.

A lo largo del trabajo que se presenta, se ha intentado abordar, desde una perspectiva inductiva, las diferentes aristas del controversial, multifactorial, y a veces tortuoso, proceso de evaluación de la docencia, con el objeto de proponer un modelo que sirva de cimiento para que los sistemas de valoración del ejercicio didáctico, marcados en la actualidad por una tendencia positivista, genérica, administrativa y calificadora, se enriquezcan al incorporar instrumentos que permitan realizar tales procedimientos desde una óptica cualitativa y humana.

La evaluación del desempeño de los docentes, en las circunstancias actuales, requiere de una reorientación epistemológica, teórica y pragmática; en primer lugar, entendiéndose que evaluar una actividad como la docencia no debe ser más realizada de manera general, estandarizada y parcial, ni instrumentada para calificar, sancionar o premiar con incentivos financieros suplementarios al salario base, a partir de la cantidad de productos emanados de la labor de investigación, toda vez que la docencia es un quehacer diferente, con características y rasgos muy particulares que le confieren un estatus académico específico; en segundo lugar, al reestructurarse y actualizarse los modelos educativos, y en consecuencia los planes y programas de estudio para cimentarlos sobre enfoques pedagógicos como el de las competencias, también deben modificarse los sistemas y procedimientos para evaluar la intervención pedagógica de los mentores, de lo contrario seguirán existiendo las contradicciones y paradojas que hasta la fecha caracterizan las relaciones entre autoridades educativas y el gremio docente, es decir, replantear los mecanismos para evaluar la labor docente en términos concordantes, coherentes, semejantes, respetuosos y adaptados al enfoque que predomina en el modelo de educación que se ha adoptado y a los contextos escolares específicos; y para lo cual, las enriquecedoras aportaciones desde la academia y desde el sector de los profesores son indispensables.

Por otro lado, en el presente trabajo se pudo reconocer que las universidades hispanoamericanas, incluso las ubicadas en las posiciones más aventajadas en las clasificaciones mundiales, aun cuando han hecho intentos por incorporar medios cualitativos, siguen llevando a cabo la evaluación de sus profesores a partir de enfoques tradicionalistas y alejados de las innovaciones en materia educativa que tanto enarbolan en sus discursos, considerando como una de las fuentes principales las encuestas de opinión de los estudiantes y la cantidad de productos académicos como referentes primarios, y a los que en algunos casos se adicionan las opiniones de los funcionarios académico-administrativos que no siempre cuentan con los más elementales referentes epistemológicos y pedagógicos para valorar la intervención didáctica de los mentores de un campo disciplinario en particular. Ello hace que las medidas para mejorar la calidad de la educación sean una entelequia.

Con base en lo anterior, es posible deducir que la preocupación de las IES está centrada en cumplir con las metas estadísticas establecidas desde los gobiernos y, en el rubro de la productividad académica, en promover el incremento de aportaciones y productos derivados de la actividad investigativa para así hacerse de elementos para cumplir con los indicadores de los *rankings* mundiales y posicionarse así en los lugares más altos de las clasificaciones mundiales, dejando en el olvido lo esencial de la misión didáctica de su existencia y que es mejorar la calidad en la eficiencia del desempeño de sus profesores.

Con base en lo anterior, es pertinente proponer que las IES incorporen a los docentes de cada uno de sus *campus* en el diseño, implementación y análisis de sus mecanismos y sistemas de evaluación de la docencia, dejando que cada unidad y centro educativo conforme equipos tripartitas de trabajo compuestos por pedagogos, docentes de cada especialidad, autoridades y estudiantes a quienes se les encomiende la elaboración, difusión, publicación, aplicación y retroalimentación de instrumentos cuantitativos y cualitativos para evaluar el desempeño de los profesores, y lo cual puede iniciarse fomentando una cultura de la evaluación a través del impulso a la co-evaluación entre pares así como la autoevaluación; y paralelamente, emprender ejercicios de evaluación de los servicios administrativos y educativos que ofrecen a través de los diferentes sectores o dependencias que lo conforman, y cuya información sea transparente, pública y accesible.

Asimismo, y porque las condiciones del presente así lo plantean, es necesario que las IES comiencen a darle utilidad a la información sobre el desempeño docente que recaban, planificando estrategias específicas en lo que a actualización y capacitación pedagógica se refiere, teniendo en claro que para ser profesor no basta tener un amplio bagaje de saberes disciplinarios; y al mismo tiempo, planificar, conformar y ofrecer esquemas y programas de formación profesional en los diferentes campos de la evaluación educativa tanto para los candidatos docentes a ser evaluadores como para los responsables de las oficinas administrativas y académicas involucrados en sendos procesos; y más concretamente, en lo que a evaluación de la docencia por cada campo disciplinario se refiere. Indudablemente, ello tendría implicaciones financieras, laborales, administrativas y académicas, pero el mejoramiento de la calidad de la educación bien lo amerita.

En lo que a la formación pedagógica de los docentes se refiere, y a partir de los resultados obtenidos mediante los instrumentos de recolección utilizados, menester es que las IES incentiven la puesta en marcha de alternativas de actualización para docentes en materia de didáctica y de pedagogía para los profesores en servicio, y de este modo aquellos que no tuvieron acceso a saberes y habilidades que hicieran propicio el desarrollo de sus competencias didácticas y de evaluación tengan la oportunidad de subsanar las inconsistencias que eventualmente presenten, y lo cual puede dar comienzo mediante la implementación de sistemas de recolección de información referente al estado que guarda el particular; y por otro lado, establecer como requisito de contratación o ingreso a los docentes aspirantes a una posición que demuestren poseer conocimientos y habilidades didácticas y de evaluación adecuadas para impartir los programas de estudios de su área de especialidad; y finalmente, que den oportunidad de flexibilizar el uso de instrumentos alternativos para llevar a efecto los procesos de evaluación de los aprendizajes, para no conferir a los exámenes la posición de ser la fuente unívoca para valorar el progreso de los educandos, y la consecuente asignación de calificaciones.

De ese modo, si en las IES se expande el espectro de instrumentos para evaluar los aprendizajes, incorporando instrumentos de corte cualitativo como los portafolios, ello permitirá que los docentes se familiaricen por medio de la experiencia con su uso y aplicación, lo cual impactará favorablemente en la instauración de medios formativos para evaluar su desempeño docente.

La abrumadora existencia de modelos de evaluación de la docencia en los que se utilizan instrumentos cuantitativos y centrados en la opinión de los estudiantes para evaluar el desempeño

de los profesores ha entrado en una etapa de desgaste, invalidez, inviabilidad y carencia de una auténtica orientación pedagógica, lo que ha provocado que desde la academia y los círculos de docentes se planteen críticas y cuestionamientos de fondo, surgiendo con ello un abanico importante, aún incipiente, de trabajos de investigación en los que se ha demostrado la pertinencia y relevancia de incorporar medios de índole formativo para hacer de la evaluación de la labor de los profesores una vía para impulsar el mejoramiento de su praxis, y con ello encaminar los esfuerzos para lograr la consolidación de la calidad de la educación, en el sentido que se le ha dado en el discurso gubernamental. Ante ello, el portafolios de evidencias docentes resulta ser una herramienta de gran utilidad para, primordialmente, generar las cualidades y actitudes reflexivas necesarias e inherentes a la autoevaluación y la co-evaluación entre pares.

Con base en lo anterior, es en el capítulo cuarto en el cual se presenta el producto del presente trabajo de intervención educativa: un *Modelo para la Evaluación Cualitativa de la Docencia de Lenguas Extranjeras a través de Portafolios* conformado por las siguientes dimensiones: A) cronológicas o etapas de preparación y desarrollo; B) de planificación didáctica, C) de desempeño y evaluación, y D) de análisis de la ejecución; teniendo así la posibilidad de evaluar las competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas, interculturales y didácticas del docente de manera flexible y estructurada a la vez; proporcionando para tal efecto una serie de sugerencias sobre los indicadores y niveles de competencia que se consideran coherentes, específicas y apropiadas para la didáctica de lenguas extranjeras.

Por todo lo anterior, la propuesta de modelo que se presenta tiene la intención de constituirse como un marco de referencia innovador para llevar a cabo la evaluación del desempeño docente de profesores de lenguas extranjeras, a partir de una óptica cualitativa orientada hacia la mejora de los profesionales de la educación, sea esta por iniciativa propia de los mentores o por adopción en las IES, y no solamente para el área de idiomas, sino para los educadores de los diferentes campos disciplinarios que se desempeñan dentro de las aulas, dado que no existen tales opciones de valoración y mejoramiento docentes en las instituciones educativas

Cierto es que por mejores que sean las intenciones de hacer de la evaluación de la docencia una palanca para el mejoramiento del desempeño de los docentes, y en consecuencia del mejoramiento de la calidad de la educación, y que constituyeron la motivación primaria del Modelo que se propone en este trabajo, se requiere de la voluntad política de las autoridades universitarias e institucionales y de los demás agentes educativos para realizar las modificaciones y re-estructuraciones conducentes a fin de lograr la inclusión de todos los actores de los procesos educativos en el diseño, aplicación y evaluación de los instrumentos que se juzgue pertinentes; pues de lo contrario, la aplicación de los instrumentos existentes y los resultados obtenidos por los medios tradicionales no estarán permitiendo una verdadera identificación de los retos y las oportunidades que en la realidad existen para mejorar, y que aún no han sido posible atender.

Es por todos sabido que la educación es el motor de progreso de un país, y la capacitación en idiomas a las nuevas generaciones es un pilar sobre el cual se ha de cimentar, en el presente, el avance de las sociedades; por lo tanto, este es el momento preciso para que cada actor de la educación tome sus responsabilidades con seriedad, ética, respeto, humanismo, sensibilidad y ahínco, y hagan lo propio para que verdaderamente se demuestre y se lleve a cabo lo que en el

discurso se dice perseguir, y que es la calidad de la educación, de la cual todos somos corresponsables, dejando así de ser una promesa más para convertirla en una realidad por instaurar.

En tanto que el Modelo que se propone representa una oportunidad para enriquecer y humanizar los procesos genéricos, cuantitativos y estandarizados de evaluación de la docencia que se implementan, es necesario precisar cuáles son las previsiones que las IES y los centros educativos deben tomar para incorporar los portafolios de evidencias didácticas para valorar el quehacer de los profesores a ellos adscritos; y entre las cuales es posible sugerir poner atención a las siguientes:

- **Incentivar** la construcción de una cultura de la evaluación a nivel institucional y en todas las áreas que las conforman, mediante acciones concretas que inhiban las prácticas desvirtuadas de la evaluación de la docencia, y que tradicionalmente han empleado a la evaluación como un medio para premiar, calificar, sancionar o despedir a los profesores.
- **Delimitar** los ámbitos relacionados con las actividades que su personal académico lleva a cabo mediante el reconocimiento de aquellas implicadas en la investigación de las que se vinculan específicamente a la intervención didáctica de los profesores.
- **Abandonar** la perspectiva tradicionalista de concebir a la docencia como una actividad académica cuantificable, medible y factible de evaluar por medios positivistas, pues el quehacer didáctico es un acto social y no un experimento realizado en un laboratorio.
- **Reposicionar** a la docencia como una actividad particular, autónoma e independiente de la investigación y de la extensión de la cultura, y no como subordinada o parte de ellas.
- **Instaurar** procesos de evaluación cualitativa que se complementen, articulen y coordinen con los de naturaleza cuantitativa que recurrentemente se implementan para valorar el desempeño de los mentores.
- **Ampliar** el abanico de medios de recolección de información para evaluar la docencia, dejando de considerar a los cuestionarios y encuestas de opinión de alumnos como uno de las fuentes principales para valorar la *praxis* de los profesores.
- **Impulsar** la formación y capacitación de sus docentes, funcionarios y técnicos en materia didáctica y de pedagogía, tanto a nivel general como en cuanto a las particularidades que la docencia de cada área del conocimiento presentan, y que deben estar disponibles tanto antes como con posterioridad a los procesos evaluativos de la labor docente.
- **Emprender** acciones concretas para descentralizar el diseño, implementación y análisis de resultados de los sistemas generales de evaluación del desempeño docente, dejando que ésta sea llevada a cabo a partir de las circunstancias contextuales, indicadores, criterios y medios que la población académica y directiva de cada una de sus Facultades, Escuelas, Centros e Institutos consideren de importancia para llevarla a cabo.
- **Establecer** dentro de los planes de desarrollo institucional un esquema de acciones en el cual se prevean estrategias y programas de atención, capacitación y

actualización en didáctica y pedagogía para todos aquellos profesores que requieran asistencia y apoyo para mejorar su desempeño docente.

- **Promover** el establecimiento de redes y acuerdos de cooperación, movilidad e intercambio con las Escuelas, Facultades, Centros e Institutos de Educación, Pedagogía e Idiomas de IES de los países cuyas lenguas oficiales son impartidas por los profesores, para concretar programas de inmersión lingüística y cultural, de formación pedagógica, de tutoría, y de mentoría, para reforzar el desarrollo de las competencias que los docentes de lenguas extranjeras requieren para el desempeño eficiente de su labor didáctica.
- **Instituir** programas de mentoría y de formación de evaluadores en materia de docencia de idiomas, a los que tengan acceso, primordialmente, los profesores, y también los funcionarios y demás actores involucrados en la evaluación de la docencia de la especialidad.
- **Disponer** de la infraestructura, los recursos materiales y humanos, y los materiales de trabajo, de apoyo y consulta, y didácticos, para que los docentes puedan disponer de ellos para llevar a cabo su labor de una manera eficiente y dinámica.
- **Implementar** estrategias y planes de acción enfocados al seguimiento y la atención de los logros y las inconsistencias identificadas a través de los procesos de evaluación de
- **Ofrecer** programas, cursos y talleres de actualización en aspectos culturales, pedagógicos y disciplinarios a partir de los resultados obtenidos mediante los procesos de evaluación de los docentes.
- **Ajustar** los programas de ingreso y promoción de los docentes considerando las circunstancias particulares de cada centro educativo que las conforman.
- **Propiciar** la participación activa de los docentes en la toma de decisiones, la preparación y la organización del diseño, implementación, análisis y retroalimentación de los sistemas de evaluación de la docencia.
- **Reorientar** sus instrumentos, mecanismos y procedimientos para evaluar de la docencia para que sean coherentes con los preceptos filosóficos que constituyen su misión y visión.
- **Diseñar** un abanico de programas de formación de profesores de lenguas extranjeras enfocados en el desarrollo de las competencias necesarias para así responder a las demandas de calidad de la educación de las sociedades a quienes se deben.

Las medidas sugeridas en las líneas anteriores no constituyen un listado exhaustivo ni una prescripción de condicionantes por cumplir para instaurar el Modelo que se propone; empero, si son un marco de referencia para que todos los actores implicados en la evaluación de la docencia tomen las decisiones conducentes para aprovechar de manera óptima las ventajas y beneficios que la propuesta representa, y que indudablemente impactarán favorablemente en el mejoramiento de la calidad de la educación.

ANEXOS

ANEXO 1.1
COMPETENCIAS DEL PROFESOR DE IDIOMAS SEGÚN
EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA
LAS LENGUAS: ENSEÑANZA, APRENDIAJE,
EVALUACIÓN

I. Competencias generales:

- a. Conocimiento declarativo (saber)
- b. Las destrezas y las habilidades (saber hacer)
- c. La competencia «existencial» (saber ser)
- d. La capacidad de aprender (saber aprender)

II. Competencias comunicativas de la lengua:

- a. Las competencias lingüísticas
- b. La competencia sociolingüística
- c. Las competencias pragmáticas

ANEXO 1.2

COMPETENCIAS DEL PROFESOR DE IDIOMAS

Competencia	Descripción
Competencia metodológica del profesor de inglés	<p>Conjunto de cualidades, capacidades y habilidades personales que, junto a una probada competencia comunicativa, tiene el profesor para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera basado en los principios y tendencias de determinados enfoques y métodos y de adaptarlos a las necesidades de su aula de acuerdo con los estilos y estrategias de aprendizaje de sus estudiantes, y de monitorear su propio desempeño docente de forma tal que sea capaz de seleccionar, de entre un grupo grande de posibilidades, la opción más apropiada y efectiva para cada una de las situaciones que se le presentan en el aula.</p>
Competencia profesional	<p>Habilidad ideal del profesor de planificar e impartir sus clases, de usar el libro de texto de manera selectiva, de producir sus propios materiales docentes e instrumentos evaluativos.</p> <p>Implica que el docente este bien informado y sepa aplicar los diferentes enfoques y métodos sobre la enseñanza de idiomas, de las teorías de educación, de la psicología</p>

	<p>cognitiva, y demuestre habilidad para manejar al grupo de estudiantes.</p>
<p>Competencia comunicativa</p>	<p>Es la serie de conocimientos lingüísticos, psicológicos, culturales, pedagógicos y sociales que le permiten al profesor desarrollar la habilidad para comunicarse en la lengua extranjera de forma funcional e interactiva de acuerdo con la situación, el propósito y los roles de los participantes, en un proceso en el que se negocia un significado.</p> <p>Encierra otras competencias muy importantes para la producción de una lengua extranjera como lo son: la competencia lingüística, la socio-lingüística, la discursiva y la estratégica, que le permiten comunicarse de forma efectiva y con la corrección necesaria en la lengua que estudia.</p> <p>Esta competencia comunicativa se adquiere a través del entrenamiento sistemático y con la aplicación de técnicas y estrategias de aprendizaje en un ambiente cooperativo para alcanzar el propósito deseado.</p> <p>Está integrada por los componentes siguientes:</p> <p><i>Competencia lingüística:</i> Habilidad para interpretar y utilizar las reglas y formas de la lengua extranjera correctamente.</p> <p><i>Competencia socio-lingüística:</i> Habilidad</p>

	<p>para interpretar y producir signos lingüísticos Y sus significados en un contexto sociocultural en cada situación de comunicación.</p> <p><i>Competencia discursiva:</i> Habilidad que permite construir unidades de significado partir de los elementos esenciales de la lengua, desde los más simples hasta los más complejos formando una cadena de comunicación.</p> <p><i>Competencia estratégica:</i> Habilidad para manipular el idioma aplicando estrategias apropiadas que permitan compensar los vacíos que pueden producirse en el acto de la comunicación, ya sea por desconocimiento o por las variables utilizadas en la producción de la lengua extranjera.</p>
--	---

Tomado de Paez (2001)

ANEXO 1.3

COMPETENCIAS IMPLICADAS EN LAS ACTIVIDADES DE DOCENCIA DE LENGUAS EXTRANJERAS

- a. La *competencia pedagógica* consiste en qué tanto que el docente tiene la posibilidad de demostrar sus capacidades para expresar, representar y formular el contenido del curso de modo que sea comprensible para sus estudiantes; sus destrezas para identificar las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, así como para seleccionar y emplear en el aula las técnicas, estrategias y procedimientos apropiados y adecuados para cada contexto.
- b. En cuanto a la *cualidad de competencia metodológica*, el énfasis, para efectos de este trabajo, debe enfocarse en la capacidad del docente para dirigir el proceso didáctico de la lengua inglesa en sus fases de organización, ejecución y control de ese proceso, y sobre todo poniendo atención en las características particulares y personales de cada uno de sus estudiante, así como en sus aptitudes, estilos, y ritmo de aprendizaje. De igual manera, esta cualidad orienta su apreciación hacia la motivación hacia los estudiantes, hacia el nivel de comunicación que se con ellos se logra dentro del aula, y en pos de sus habilidades para adaptar sus instrucciones y la realimentación de los estudiantes
- c. En lo que a la *cualidad de competencia académica*, la autora considera que en ella se incluyen el conocimiento lingüístico general que el docente posee de la lengua que imparte, el conocimiento específico que el docente posee sobre los contenidos a enseñar, y también sobre el dominio de técnicas y estrategias que en la docencia se utilizan para explicar y ejecutar el contenido con propósitos académicos; todos ellos elementos que juegan un papel fundamental en el ejercicio profesional del docente dentro del espacio áulico.
- d. Al referirse a la *cualidad de competencia comunicativa*, los aspectos relevantes para el presente trabajo y que son mencionados por la autora, tienen que ver con la producción que el docente haga en la lengua extranjera con precisión y fluidez, así como la utilidad que le reporta, para su *praxis* en el espacio áulico, del conocimiento cultural de la lengua que se enseña; las estrategias comunicativas

pertinentes aplicadas al aspecto léxico (palabras y frases) en cuanto a su pertinencia según el tema o contenido que se esté trabajando en clase; así como el uso en clase de los registros de la lengua, los patrones de entonación y ritmo, los recursos estilísticos del idioma que se enseña; las variantes a utilizar según las situaciones de la vida que real que se estén abordando en cada lección, realizando en ellos las modificaciones y adaptaciones necesarias en función de las posibilidades y necesidades de los estudiantes en cada momento del proceso.

Propuesta por Paez (2001)

ANEXO 1.4

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN CUALITATIVA (FORMATIVA O COMPRENSIVA)

- ✓ La objetividad en la ciencia y en la evaluación es siempre relativa.
- ✓ Énfasis en los procesos.
- ✓ Facilita un proceso plural, participativo y democrático.
- ✓ Propende o lleva a la negociación.
- ✓ Se realiza en un medio natural y espontáneo.
- ✓ Presenta carácter meritocrático.
- ✓ La educación está ligada a la esfera de los valores.
- ✓ Utiliza como métodos la etnología y la etnografía.
- ✓ No admite generalizaciones, los fenómenos son únicos e irrepetibles.
- ✓ El alumno es tratado como sujeto, se establece una relación intersubjetiva.
- ✓ Su planificación es abierta, flexible y participativa.
- ✓ Se sustenta en currícula abiertos o semi-abiertos.
- ✓ Se dirige a pequeños grupos.
- ✓ Se consideran las diferencias individuales. Heterogeneidad.
- ✓ Es un acto descriptivo e interpretativo.

*Fuente: Fonseca., J (2007) . Modelos cualitativos de evaluación Educere, vol. 11, núm. 38, julio-septiembre, 2007, pp. 427-432, Universidad de los Andes, Venezuela
Tomado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603807>*

ANEXO 2.1
REQUISITOS A CUMPLIR PARA CONCURSAR POR UNA
PLAZA ACADÉMICA DE CARRERA
ESTATUTO DE PERSONAL ACADÉMICO DE LA
UNIVERSIDAD

Categoría y nivel	Requisitos
Asociado A	a) Tener una licenciatura o grado equivalente; b) Haber trabajado cuando menos un año en labores docentes o de investigación, demostrando aptitud, dedicación y eficiencia, y c) Haber producido un trabajo que acredite su competencia en la docencia o en la investigación.
Asociado B	a) Tener grado de maestro o estudios similares o bien conocimientos y experiencia equivalentes; b) Haber trabajado eficientemente cuando menos dos años en labores docentes o de investigación, en la materia o área de su especialidad, y c) Haber producido trabajos que acrediten su competencia en la docencia o en la investigación.
Asociado C	a) Tener grado de maestro o estudios similares, o bien los conocimientos y la experiencia equivalentes; b) Haber trabajado cuando menos tres años en labores docentes o de investigación, en la materia o área de su especialidad, y c) Haber publicado trabajos que acrediten su competencia, o tener el grado de doctor, o haber desempeñado sus labores de dirección de seminarios y tesis o impartición de cursos, de manera sobresaliente.
Titular A	a) Tener título de doctor o los conocimientos y la experiencia equivalentes; b) Haber trabajado cuando menos cuatro años en labores docentes o de investigación, incluyendo publicaciones originales en la materia o área de su especialidad, y c) Haber demostrado capacidad para formar personal especializado en su disciplina.

Titular B	<p>a) Tener título de doctor o los conocimientos y la experiencia equivalentes;</p> <p>b) Haber trabajado cuando menos cinco años en labores docentes o de investigación, incluyendo publicaciones originales en la materia o área de su especialidad, y</p> <p>c) Haber demostrado capacidad para formar personal especializado en su disciplina.</p> <p>e) Haber demostrado capacidad para dirigir grupos de docencia o de investigación.</p>
Titular C	<p>a) Tener título de doctor o los conocimientos y la experiencia equivalentes;</p> <p>b) Haber demostrado capacidad para formar personal especializado en su disciplina.</p> <p>c) Haber trabajado cuando menos seis años en labores docentes o de investigación, en la materia o área de su especialidad, y</p> <p>d) Haber demostrado capacidad para dirigir grupos de docencia o de investigación.</p> <p>e) Haber publicado trabajos que acrediten la trascendencia y alta calidad de sus contribuciones a la docencia, a la investigación, o al trabajo profesional de su especialidad, así como su constancia en las actividades académicas, y</p> <p>f) Haber formado profesores o investigadores que laboren de manera autónoma.</p>

Según los artículos 38 al 44 del Estatuto de Personal Académico vigente en la UNAM

ANEXO 2.2
LISTA DE VALORES PARA LA PONDERACIÓN DE LOS
ANTECEDENTES ACADÉMICO-PROFESIONALES
CURRICULARES DEL CANDIDATO

<p>1.1 Formación académica.</p>	<p>1.1.1 Escolaridad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Licenciatura en el área de la especialidad. b) Otra licenciatura (con título) del área o de pedagogía. c) Otra licenciatura (con título). d) Estudios de maestría terminados o especialización con título de licenciatura. e) Pasantes de otra carrera del nivel licenciatura. f) Grado de maestría. g) Estudios de doctorado terminados. h) Grado de doctor.
<p>1.1 Formación académica.</p>	<p>Los puntajes son acumulables</p> <p>Los casos que no se apeguen a lo expuesto anteriormente serán resueltos de forma casuística por la Comisión Dictaminadora</p> <p>Los estudios realizados en el extranjero deberán ser reconocidos oficialmente por la UNAM a través de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE).</p> <p>En el caso de los profesores que sin tener título de licenciatura en el área correspondiente ingresaron como docentes a la ENP antes de la aprobación del SIDEPA por el H. Consejo Técnico (Sesión del 6 de octubre de 1986);</p>	

	sus estudios completos tendrían un valor de 500 puntos. Ello sólo se tomará en consideración para los casos de promoción a Profesores de Asignatura “A” Definitivos.	
	1.1.2 Actualización académica y capacitación y actualización pedagógicas.	Programa de formación de profesores de la ENP. Cursos de actualización pedagógica y/o psicología. Cursos de actualización académica o profesional del área. Cursos tomados tendientes a incrementar su acervo cultural.
	<p>Los documentos que acrediten la asistencia del profesor a los cursos, preferentemente deberán ser extendidos por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dirección General de Extensión Universitaria • Dirección General de Asuntos de Personal Académico • Institutos, Facultades y Escuelas de la UNAM. • Otras instituciones de equivalente calidad académica. <p>En la medida de lo posible, los documentos deberán incluir el número de horas; de no ser así, la Comisión Dictaminadora deberá ponderarlos.</p>	
	1.1.3 Idiomas.	a) Conocimientos básicos b) Lee y traduce c) Habla y lee d) Traducción formal e) Domina
1.2 Labor docente y de investigación. (En el caso de Autoridades	1.2.1 Número de grupos que atiende en la	a) Dos horas a la semana b) Tres horas a la semana c) Cuatro horas a la semana d) Cinco horas la semana

<p>Universitarias – Artículo 3 de la Ley Orgánica – Directores Auxiliares, Funcionarios Académico-Administrativos y Coordinadores de Docencia únicamente acreditarán</p>	<p>ENP. (Se aplicará la puntuación conforme al número de horas por semana por asignatura)</p>	<p>e) A los Profesores de Carrera de Enseñanza Media Superior f) A los profesores Ordinarios de Carrera Tiempo Completo</p>
<p>puntos por trabajos realizados o eventos directamente organizados por la persona).</p> <p>1.2 Labor docente y de investigación.</p>	<p>1.2.2 Publicaciones</p>	<p>a) Libros de investigación original Autor único Varios autores b) Libros de texto del área Autor único Varios autores c) Traducción de libros Libros del área Otros libros d) Antologías Autor único Varios autores e) Manuales de práctica Autor único Varios autores f) Apuntes del curso anual g) Bancos de información de la materia h) Folletos (hasta 50 páginas) del área. i) Artículos del área o pedagógicos en revistas. j) Reportes de investigación de área o pedagógicos. k) Artículos periodísticos del área,</p>

1.2 Labor docente y de investigación.		<p>educación o institución.</p> <p>l) Traducción de artículos del área o pedagogía.</p> <p>m) Libros inéditos.</p> <p>n) Actualización de libros de texto.</p> <p>o) Reedición de libros.</p>
	<p>Se ha utilizado la mención hasta que la Comisión Dictaminadora establezca los criterios de calidad y de beneficio para la enseñanza de la materia a los que corresponderá el puntaje máximo asignado.</p>	
	1.2.3 Participación en reuniones académicas dirigidas a profesores.	<p>a) Ponencias</p> <p>b) Dictámenes de ponencias</p> <p>c) Replicas</p> <p>d) Relatorías</p> <p>e) Moderador</p> <p>f) Asistencia</p>
	<p>El profesor deberá demostrar su calidad de autor o participación</p>	
	1.2.4 Estudios o investigaciones sobre aspectos académicos y académico-administrativos de la ENP	<p>a) Estudios: Análisis, recopilaciones e investigaciones documentales que contribuyan a incrementar el conocimiento acerca del personal docente, del alumnado o de los sistemas académico-administrativos de la ENP.</p> <p>b) Investigaciones: Investigaciones de campo enfocadas al conocimiento de las variables que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, en las cuales se utilicen instrumentos de medición</p>

1.2 Labor docente y de investigación.		(cuestionarios, pruebas psicológicas, sociológicas o de conocimientos(y cuyos sujetos de investigación no sean inferiores al 10% de la población en estudio)
	<p>En caso de varios autores, el total de puntos se dividirá entre el número de ellos.</p> <p>Si el resultado de los trabajos ya ha sido publicado se tomará en cuenta en el punto referente a publicaciones y no en éste.</p>	
	1.2.5 Actividades de apoyo a la docencia (Implementación de recursos didácticos dirigidos a alumnos).	<p>a) Elaboración de material didáctico, diaporamas, audiovisuales, serie de diapositivas, filminas, etc.</p> <p>b) Enriquecimiento de los recursos didácticos de los laboratorios: compilación y clasificación de muestras botánicas, zoológicas y minerales; preparación de modelos de los distintos sistemas del cuerpo humano u órganos de éste.</p> <p>c) Organización de eventos extracurriculares de apoyo, tales como jornadas de trabajo, mesas redondas, periódicos murales, visitas guiadas por el profesor, etc.</p> <p>d) Dictamen sobre libros y otros materiales didácticos.</p> <p>e) Conferencias para alumnos</p> <p>f) Cursos para alumnos</p> <p>g) Exposición de trabajos de alumnos.</p> <p>h) Representaciones de alumnos.</p>

	<p>Características que deberán tener los trabajos para poder ser considerados en esta evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poseer valor didáctico (claridad, coherencia, diseño y calidad). • Ser congruente con el contenido programático de la asignatura. • Estar a disposición del profesorado del Colegio. • Presentar un amplio apoyo documental para comprobar su calidad. <p>Si el trabajo se realizó entre varios profesores, el total de puntos se dividirá entre el número de participantes.</p>	
<p>1.3 Antecedentes académicos y profesionales.</p>	<p>1.3.1 Desempeño docente</p>	<p>a) Informe del Director Auxiliar (fundamentado). b) Informe del Jefe del Departamento Académico (fundamentado). c) Informe del Coordinador de Docencia (fundamentado)</p>
	<p>Estos informes deberán estar basados en criterios objetivos que establezcan la responsabilidad académica del sustentante</p>	
<p>1.3 Antecedentes académicos y profesionales.</p>	<p>1.3.2 Experiencia docente fuera del a ENP.</p>	<p>a) Asignaturas impartidas en el nivel superior b) Asignaturas impartidas en el nivel medio c) Asignaturas impartidas en el nivel medio básico.</p>
<p>1.3 Antecedentes académicos y profesionales.</p>	<p>1.3.3 Experiencias y actividades en el ejercicio profesional</p>	

	1.3.4 Distinciones académicas	<p>a) Summa Cum Laude, Mención Honorífica, Medalla Gabino Barreda, etc.</p> <p>b) Medalla Justo Sierra, Premio UNAM, etc.</p> <p>c) Pertenencia a asociaciones académicas, científicas o culturales relacionadas con el área de la especialidad.</p>
1.4 Extensión académica y difusión cultural	1.4.1 Extensión académica	<p>a) Organización de eventos académicos de transcendencia (Congresos, simposia, seminarios, etc).</p> <p>b) Cursos para público en general.</p> <p>c) Conferencias para público en general.</p> <p>d) Mesas redondas o similares.</p>
	1.4.2 Difusión cultural	<p>Exposiciones de obra personal.</p> <p>Representaciones y/o dirección de obras – Específico para maestros de actividades estéticas.</p>
1.5 Labor académico-administrativo		<p>a) Autoridades Universitarias (Art. 3º , Ley Orgánica y Director Auxiliar del Plantel)</p> <p>b) Funcionarios Académico-Administrativos de la ENP y en la UNAM.</p> <p>b.1- Secretario General, Secretarios Auxiliares, Coordinador Académico Cultural.</p> <p>b.2- Jefe de Departamento</p>
1.5 Labor académico-administrativo		

		<p>Académico, Secretario de Plantel.</p> <p>b.3 – Secretario Adjunto.</p> <p>c) Consejero Universitario o Técnico.</p> <p>d) Coordinador de Docencia.</p> <p>e) Miembros de las Comisiones Dictaminadoras de la ENP.</p> <p>f) Miembros de los Jurados Calificadores de la ENP.</p> <p>g) Consejero Interno de la ENP.</p> <p>h) Comisionados en actividades académicas de carácter oficial de la UNAM, tales como Comisiones Revisoras de programas de Estudios, Comisiones permanentes de los Consejos Técnicos y Universitario, etc.</p> <p>i) Comisiones Especiales transitorias de los Consejos Técnicos y Universitario.</p>
1.6	Antigüedad en la UNAM	
1.7	Intervención en la formación del personal académico.	a) Elaboración e implementación de los programas tendientes a la orientación, superación académica y actualización pedagógica del profesorado: cursos, seminarios, conferencias impartidas.
1.7	Intervención en la formación del personal académico.	<p>b) Impartición de cursos y seminarios al profesorado.</p> <p>c) Conferencias al profesorado.</p> <p>d) Dirección de tesis o tesinas.</p>

		<p>e) Jurado de Exámenes Profesionales.</p> <p>f) Participación oficial en la elaboración de programas y guías de estudio.</p>
<p>Observaciones:</p> <p>Esta tabla de valores pretende tomar en consideración todas las actividades del profesor que, de una u otra manera, hayan contribuido a elevar el nivel académico y pedagógico de la institución y de él mismo, otorgándoles puntos a cada una de ellas. Por ello, cuando surjan trabajos o actividades no contemplados en la tabla y que a juicio de la Comisión Dictaminadora deban ser evaluados, ésta deberá poner especial cuidado al ubicarlos en alguno de los conceptos a evaluar, ya que sólo así se podrá lograr una objetiva evaluación. Además, dada la distribución de puntajes en la tabla, es menester que a cada actividad o trabajo se le asignen puntos sólo una vez, a pesar de que por naturaleza puedan ubicarse en más de uno de los conceptos a evaluar.</p>		

Fuente: Universidad Nacional Autónoma de México / Escuela Nacional Preparatoria / Secretaría General

ANEXO 2.3

TABLA DE VALORES PARA LAS PRUEBAS ESPECÍFICAS



Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela Nacional Preparatoria
 Concurso de Oposición Abierto



TABLA DE VALORES (PRUEBAS ESPECÍFICAS)

2.1 CRÍTICA ESCRITA DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS	2.2 EXPOSICIÓN ESCRITA DE UN TEMA DEL PROGRAMA	2.3 EXPOSICIÓN ORAL	2.4 INTERROGATORIO SOBRE LA MATERIA	2.5 PRUEBA DIDÁCTICA	2.6 FORMULACIÓN DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	TOTAL DE PUNTOS 2.1+2.2+2.3+2.4+2.5+2.6
90 PUNTOS 15%	90 PUNTOS 15%	120 PUNTOS 20%	120 PUNTOS 20%	120 PUNTOS 20%	60 PUNTOS 10%	600 PUNTOS
2.1.1 PRESENTACIÓN FORMAL	2.2.1 PRESENTACIÓN FORMAL	2.3.1 DOMINIO DE LA INFORMACIÓN	a. Número de aciertos sobre un máximo de 20 reactivos, esenciales claros, específicos y elaborados por la Comisión Dictaminadora DEBE SER ESCRITO	2.5.1 ORGANIZACIÓN DE LA EXPOSICIÓN	El proyecto debe estar orientado hacia la investigación educativa o a investigación disciplinaria de apoyo a la docencia de acuerdo con el programa de la materia y enmarcada en el Plan de Desarrollo de la ENP. a) Establecer el propósito de la investigación b) Plantear el problema c) Formular hipótesis d) Establecer la metodología e) Presentar los resultados y conclusiones	MÁXIMO 600 PUNTOS MÍNIMO 360 PUNTOS
9 PUNTOS 10%	9 PUNTOS 10%	72 PUNTOS 60%		60 PUNTOS 50%		
a. Número de cuartillas b. Contenido de la carátula (datos generales)	a. Número de cuartillas b. Contenido de la carátula (datos generales)	a. Planteamiento del objetivo b. Exposición clara de los conceptos c. Coherencia lógica de la exposición d. Dosificación de la información e. Secuencia de la información		a. Planteamiento del objetivo b. Fomento del interés y motivación c. Conexión con la sesión anterior d. Exposición clara del concepto a enseñar e. Ejemplos f. Promoción de la participación de los alumnos. g. Verificación del grado de asimilación. h. Resumen i. apoyos didácticos		
2.1.2 FUNDAMENTACIÓN	2.2.2 CALIDAD ACADÉMICA	2.3.2 ORGANIZACIÓN DE LA EXPOSICIÓN		2.5.2 OTROS ASPECTOS A EVALUAR		
40.5 PUNTOS 45%	40.5 PUNTOS 45%	48 PUNTOS 40%		60 PUNTOS 50%		
Correspondencia, vigencia, actualidad, extensión, omisión, duplicidad, afinidad con prácticas, actualidad bibliográfica, idoneidad, viabilidad	Debe reflejar la actualización y dominio de la información			a. Dominio de la información b. Actualización c. Organización de la información d. Adecuación al nivel e. Dinámica en el grupo f. Dominio y manejo de la disciplina del grupo. g. Atención y respeto al alumno.		
2.1.2 PROPUESTAS DE LA SOLUCIÓN A LA PROBLEMÁTICA PLANTEADA	2.2.3 ESTRUCTURA Y COHERENCIA LÓGICA					
40.5 PUNTOS 45%	40.5 PUNTOS 45%					
	Organización de la información, coherencia lógica, dosificación y secuencia, sistematización					

Fuente: Escuela Nacional Preparatoria / Secretaría General

ANEXO 2.4
DIRECTRICES PARA LA DEFINICIÓN DE LOS
CRITERIOS SOBRE LAS EQUIVALENCIAS PARA
DISPENSAR LOS GRADOS DE MAESTRÍA Y DOCTORADO

DISPENSA DEL GRADO DE MAESTRÍA	DISPENSA DEL GRADO DE DOCTORADO
<p>Opción 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contar con grado de licenciatura en el área de la asignatura. • Examen de la Comisión Especial de Lenguas de la UNAM (COEL). • Curso de Formación de Profesores del CELE. • Haber cubierto el 100% de créditos de una maestría o haber acreditado un diplomado con orientación educativa de al menos 120 horas, o haber acreditado un mínimo de 150 horas en cursos de actualización disciplinaria y pedagógica. • Haberse desempeñado satisfactoriamente como profesor de nivel medio superior o superior durante un mínimo de cinco años. • Haber colaborado satisfactoriamente en actividades de apoyo a la docencia en su dependencia. <p>Opción 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contar con título de licenciatura. 	<p>Opción 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tener grado de maestro y haber acreditado por lo menos 120 horas en curso de actualización disciplinaria y pedagógica. • Haberse desempeñado de manera sobresaliente como profesor de nivel medio superior o superior durante mínimo diez años. • Haber participado de manera sobresaliente en actividades de apoyo a la docencia de su dependencia. <p>Opción 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contar con título de licenciatura • Haber cubierto el 100% de los créditos de una maestría, o tener diploma de la especialidad, o haber acreditado un diplomado con orientación educativa de al menos 120 horas, o haber acreditado un mínimo de 150 horas en cursos de actualización disciplinaria y

<ul style="list-style-type: none"> • Contar con producción académica y/o profesional comprobable y de reconocido prestigio entre los pares del académico y/o del medio especializado, tal como libros de texto y publicaciones*. • Haberse desempeñado como profesor en el nivel medio superior o superior durante por lo menos cinco años. • Haber colaborado satisfactoriamente en actividades de apoyo a la docencia en su dependencia. 	<p>pedagógica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haberse desempeñado de manera sobresaliente como profesor en el nivel medio superior o superior durante un mínimo de diez años. • Haber participado de manera sobresaliente en actividades de apoyo a la docencia en su dependencia. <p>Opción 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contar con título de licenciatura • Contar con una amplia producción académica y/o profesional y de reconocido prestigio entre los pares del académico y/o del medio especializado, tal como libros de texto o publicaciones*. • Haberse desempeñado de una manera sobresaliente como profesor de nivel medio superior o superior durante un mínimo de quince años. • Haber participado de manera sobresaliente en actividades de apoyo a la docencia en su dependencia.
<p>* El requisito de publicaciones podrá ser sustituido por aportaciones de buena calidad en al menos dos de los siguientes rubros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de material de apoyo a la docencia que haya sido puesto a disposición de la comunidad universitaria. • Estudios o investigaciones en el área disciplinaria y/o educativa, cuyos resultados parciales o totales hayan sido publicados. 	

- Participación relevante en programas o proyectos institucionales, tales como revisión y actualización del plan y los programas de estudio, exámenes colegiados y programas institucionales de atención a alumnos.
- Participación relevante en la formación disciplinaria y/o pedagógica del personal académico.
- Coordinación de grupos de trabajo académico, con producción verificable y de muy alta calidad.

*Aprobadas por el H. Consejo Técnico de la ENP el 24 de abril de 2003
Fuente: Escuela Nacional Preparatoria / Secretaría General*

ANEXO 2.5

ESTRUCTURA DEL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

PDI Funcionario	PDI Contratado- modalidades específicas del ámbito universitario:	Otro PDI:
<ul style="list-style-type: none"> • Catedráticos de Universidad • Profesores titulares de Universidad • Interinos (de acuerdo con el artículo 8 de la Ley 7/2007 de 12 de abril, Estatuto Básico del Empleado Público). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudantes • Profesores Ayudantes Doctores • Profesores Contratados Doctores • Profesores Asociados • Profesores Visitantes • Profesores colaboradores (contratación excepcional) • Profesores eméritos 	<ul style="list-style-type: none"> • Contrato por obra o servicio de personal docente, investigador, técnico u otro personal, por duración determinada, a través de programas nacionales o autonómicos específicos o para el desarrollo de proyectos de investigación científica, técnica o artística, de innovación pedagógica, transferencia del conocimiento, encargos docentes especializados de duración limitada y otras actividades académicas.

ANEXO 2.6
FUNCIONES DEL INSTITUTO NACIONAL DE
EVALUACIÓN DE ESPAÑA
(DE ACUERDO A LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN
2/2006, DEL 3 DE MAYO DE 2006 - L.O.E.)

- La coordinación de las políticas de evaluación general del sistema educativo y la realización, en colaboración con los organismos correspondientes de las Administraciones educativas, de las evaluaciones generales de diagnóstico.
- La coordinación de la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales; la participación en la elaboración de los indicadores internacionales de la educación, así como el seguimiento de las actuaciones de la Unión Europea en este ámbito, sin perjuicio de las competencias de la Subsecretaría en materia estadística.
- La elaboración del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, y la realización de investigaciones y estudios de evaluación del sistema educativo y la difusión de la información que ofrezcan ambas actuaciones.

Concretamente, en la L.O.E. 2006, se señala, en sus artículos 142, 143 y 144m que este instituto, en estrecha colaboración con las Administraciones educativas, tendrá a su responsabilidad:

- elaborar los planes plurianuales de evaluación general del sistema educativo y realizar esta evaluación,
- coordinar la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales y
- elaborar el Sistema estatal de indicadores de la educación que contribuyan al conocimiento del sistema educativo y orienten en la toma de decisiones de las instituciones educativas y de todos los sectores implicados en la educación;
- en conjunto con los organismos correspondientes de las Administraciones educativas, colaborar en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico,

que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las comunidades autónomas como del conjunto del Estado.

ANEXO 2.7

ASPECTOS Y CARACTERÍSTICAS GENÉRICOS DE LOS PROCESO DE EVALUACIÓN REALIZADOS EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS.

Aspecto	Características
Obligatoriedad/optatividad.	Aunque la evaluación suele ser obligatoria, en algunos centros sólo se hace bajo la petición expresa del interesado o incluso se mantiene una evaluación obligatoria y otra voluntaria.
Periodicidad.	La situación más frecuente cuando es una evaluación obligatoria es que sean anuales
Consecuencias o impacto	En algunos centros sólo es una información para el docente, el departamento y la universidad; pero en otros tiene repercusión para la promoción profesional y, en el caso de los profesores no funcionarios, para la renovación del contrato. En ciertos aspectos también sirve para la distribución de presupuesto entre departamentos. En algunas Comunidades esta evaluación es un insumo más para el complemento retributivo, del que luego comentaremos brevemente.
Retroalimentación	En la mayoría de los casos la información sólo se entrega a cada docente de forma confidencial, siendo públicos los resultados de los departamentos, las facultades y la universidad. En esos casos, también tienen esa información los directores de los departamentos, decanos y equipo rectoral. Sin embargo, alguna universidad publica los resultados de los mejores docentes como forma de incentivo profesional.
Instrumentos de evaluación	También se observa una gran variabilidad. Lo más frecuente es el cuestionario de los estudiantes, y el informe de autoevaluación, aunque también se incluyen informes del director de departamento, decanos o vicerrectores.

Dependencia evaluadora	En todas las universidades hay una unidad de evaluación dependiente del rectorado que se encarga de estas tareas.
------------------------	---

A partir de la Reforma a la L.O.U del año 2007.

Realizado con base en Murillo, F. (2008)

ANEXO 2.8

PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Dimensión 1: Auto-informe del docente	
Objeto de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Es una pieza clave del proceso de evaluación • Aporta información cualitativa por parte del docente • Es la dimensión que ha de ser harto útil para el docente dada la necesidad de realizar un proceso de análisis y reflexión sobre su praxis. • Cada profesor hace una valoración personal de su labor docente. • La CADUB analiza las evidencias y la calidad del análisis y de la reflexión manifestada por el docente en su informe • La CADUB tiene en cuenta el auto-informe para ajustar las valoraciones asignadas a los otros apartados.
Agentes evaluadores	CADUB.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de la actividad docente <ul style="list-style-type: none"> ➤ En este apartado se colocará la valoración de la aportación personal a la planificación de la actividad docente ➤ Se indican las fortalezas, las debilidades y las propuestas de mejoramiento • Desarrollo de la actividad docente y de la profesionalización docente. <ul style="list-style-type: none"> ➤ En este apartado se incluyen el desenvolvimiento de la actividad docente, los puntos fuertes y los débiles. ➤ Se deben incluir las características de los grupos y de los estudiantes, sus conocimientos previos, su motivación, su asistencia, su participación y la acción tutorial desempeñada. ➤ Se deben incorporar los procedimientos de evaluación, los motivos para la elección de unos procedimientos con respecto a otros, su utilidad para valorar los aprendizajes los cuales han sido llevados a cabo por los estudiantes a lo largo del curso. ➤ Se deben presentar las innovaciones docentes en las asignaturas impartidas y las propuestas para su mejoramiento. • Resultados de la actividad docente <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se describen y se valoran los resultados académicos obtenidos por los estudiantes (índices de participantes, estudiantes que no han superado la materia, la asignatura o el curso; índices de aprobación, de estudiantes sobresalientes y de excelencia. ➤ Valoración de los resultados de la encuesta institucional de la opinión de los estudiantes. ➤ A falta o de deficiencia de las encuestas institucionales, es posible valorar las opiniones de los aprendices por medio de otras evidencias. ➤ Valoración de otras evidencias que sea posible aportar, • Otros aspectos (opcional) <ul style="list-style-type: none"> ➤ En este apartado, el profesor puede poner de manifiesto sus

	<p>aclaraciones y las propuestas que considere conducentes en relación a la docencia y a la valoración de la docencia y que considere sean del interés para el proceso de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comentarios y valoraciones sobre los méritos y las evidencias de las actividades que se encuentren dentro de la dimensión denominada “Actuación y desempeño profesional” ➤ Comentarios y valoraciones sobre otras actividades relacionadas con la docencia, como el apoyo en la formación del profesorado, la mentoría, etc.
Evaluación del autoinforme	<ul style="list-style-type: none"> • La presentación del autoinforme es una condición necesaria pero no suficiente para llevar a cabo la evaluación favorable de esta dimensión. • Los criterios para la valoración del autoinforme son: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Evidencias y grado de análisis y de reflexión puestas de manifiesto en el autoinforme y con respecto a cada uno de los apartados, a lo cual pueden añadirse las certificaciones que el docente considere pertinentes. ➤ Correspondencia y coherencia del contenido del autoinforme con la información obtenida en las otras dimensiones del Manual de evaluación ➤ Valorar otras evidencias que puedan aportarse, de ser el caso. • Cada autoinforme se ha de valorar como favorable o desfavorable. <ul style="list-style-type: none"> ➤ En caso que el fallo sea desfavorable, éste deberá ser razonado y fundamentado. ➤ En caso de ser favorable, la CADUB podrá manifestar las recomendaciones que juzgue pertinentes.
Dimensión 2: Planificación docente	
Objeto de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la adecuación de la planificación docente llevada a cabo por el profesorado, dado el papel esencial que juega esta actividad para calificar la docencia y su vinculación con el plan docente previsto, a los recursos materiales docentes y a las características de los estudiantes.
Agentes evaluadores	<ul style="list-style-type: none"> • El decano o el director de la dependencia universitaria, quien puede delegar esta responsabilidad en los jefes de estudios o de departamento o a los coordinadores de maestros. • Asimismo, el decano o director de la escuela puede conformar una comisión de académicos para que le asesoren en lo que se refiere a la valoración de esta fase de la evaluación. • En ambos casos, el decano o el director de la dependencia deberá informar al vicerrector competente en temas de evaluación de la actividad docente. • Los agentes evaluadores están en obligación de elaborar un informe confidencial en el que se indique la valoración de la planificación docente del profesor evaluado; la cual en caso de ser desfavorable, deberá instrumentar acciones para motivarlo. • Al momento de emitir el informe de la evaluación, los agentes responsables deberán considerar la(s) asignatura(s) impartida(s)
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la planificación docente tomando en cuenta la(s) asignatura(s) impartida(s) por el docente evaluado.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • En la valoración de la planificación docente, se tendrán como ejes: <ul style="list-style-type: none"> ➤ La adecuación del programa de las asignaturas, materias o módulos impartidos por profesorado a los correspondientes planes docentes. ➤ La adecuación de los recursos y los materiales docentes a los objetivos que pretende desarrollar la asignatura o asignaturas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Si la planificación fue hecha en equipo, la evaluación se realiza sobre el trabajo hecho en conjunto, apreciando de manera favorable que el docente trabaje en equipo para planificar su ejercicio docente
Dimensión 3: Desempeño y desarrollo profesional	
Objeto de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • En tanto que esta fase se refiere concretamente al desarrollo profesional de los docentes, el propósito es distinguir los signos de dedicación a la tarea docente, que impactan en el mejoramiento del ejercicio del profesorado, a través de un recuento de las actividades de formación docente, los reconocimientos internos o externos de la calidad docente, las actividades de mejora y de innovación y la implicación en la gestión de la docencia que el mentor evaluado presenta
Agentes evaluadores	<ul style="list-style-type: none"> • CADUB.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Categoría A– Formación y desarrollo profesional</i> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Asistencia a cursos para mejorar la actividad docente a nivel universitario y/o impartición de cursos para la formación del profesorado universitario • <i>Categoría B – Proyectos específicos de innovación docente y pertenencia a grupos de innovación docente.</i> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dirección o participación en proyectos de innovación o mejoramiento de la docencia reconocidos o respaldados por la Universidad de Barcelona, por el departamento correspondiente a asuntos universitarios de la Generalitat de Catalunya, por el Ministerio de gobierno competente en el particular o por otros otros organismos. • <i>Categoría C – Tareas relevantes.</i> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Coordinación de diferentes grupos de una asignatura, de grupos de asignaturas, o entre diferentes asignaturas de grado, de maestrías universitarias o doctorados. ➤ Creación de nuevas asignaturas. ➤ Participación en el Plan de Acción Tutorial (PAT) ➤ Tareas de coordinación y tutoría par la difusión del trabajo creativo de los estudiantes. ➤ Coordinación de programas de intercambio de estudiantes o de programas de cooperación educativa. ➤ Participación en comisiones de docencia, consejo de estudiantes, comisiones de maestría, comisiones encargadas de la elaboración o de la revisión de planes de estudio o en la evaluación de titulaciones de grado o de master universitario. ➤ Mentoría a profesores de nuevo ingreso. ➤ Participación u organización de simposios, seminarios, jornadas, o congresos relacionados con la innovación y el mejoramiento docente. ➤ Participación en comisiones específicas de evaluación docente. ➤ Creación de material docente (incluye material multimedia). ➤ Desarrollo de experiencias en nuevas metodologías docentes y en nuevos sistemas de evaluación. ➤ Autoría de libros de texto del ámbito universitario o publicaciones relacionadas con la docencia universitaria, en papel o en formato digital, y exceptuando los artículos de divulgación. ➤ Desarrollo de tareas relacionadas con la transición de la educación secundaria a la universitaria o la captación de estudiantes para los programas de maestría o doctorado. ➤ Fomento a la internacionalización y de la movilidad: impartición de docencia regulada en inglés u otras lenguas de

	<p>prestigio internacional por acuerdo de la facultad o escuela, a excepción de las relacionadas con ensayos de filología de alguna lengua extranjera.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dirección y participación en proyectos de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) relacionadas con la docencia y en otras actividades docentes de cooperación en países en vía de desarrollo. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Categoría D – Reconocimiento externo de la calidad de la docencia</i> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Invitaciones de otras universidades a impartir docencia como profesor visitante, previa licencia correspondiente. ➤ Becas de movilidad del profesorado para la docencia ➤ Participación en comités de evaluación docente destinados a la revisión de publicaciones sobre la docencia. ➤ Premios y distinciones docentes. • Actividades que no se tomaran en cuenta <ul style="list-style-type: none"> ➤ Cursos de informática administrativa básica como usuario. ➤ Cursos de verano, posgrados y maestrías propios. ➤ Las traducciones. ➤ Las tutorías asociadas a la asignatura impartida. ➤ Los libros de texto depositados en fotocopias o digitalizados. ➤ La utilización de plataformas docentes (Moodle, WebCT, dossiers electrónicos o similares) como ubicación del material docente y de publicaciones de divulgación.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • El docente evaluado debe acreditar todas las actividades que presente o deba aportar evidencias que justifiquen las actividades reportadas. • Para obtener una valoración favorable, se deberán tener acreditadas al menos dos actividades de diferente tipo en alguna de las categorías ya referidas, considerando que esas actividades no pueden corresponder a la misma categoría (A o B), es decir, no pueden ser solamente dos actividades de la categoría A o de la B. • La CADUB tiene la facultad de considerar méritos no especificados ni tipificados, en casos excepcionales. • En esta dimensión no se considera la ejecución directa de la actividad docente.
Dimensión 3: Valoración de los resultados de la actividad docente	
Objeto de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los resultados académicos derivados del desempeño docente, en función del aprendizaje de los estudiantes dentro de un contexto pertinente
Agentes evaluadores	<ul style="list-style-type: none"> • El decano o el director de la escuela o facultad correspondiente. • A designación explícita del decano o del director de la escuela o facultad correspondiente, el jefe de estudios o coordinadores de maestría • A consideración del decano o del director de la escuela o facultad correspondiente, se convocará a miembros del personal académico para conformar una comisión que le asesore, en cuanto a los efectos de la valoración de los resultados, en la preparación del informe. • En ambos casos, el decano o el director de la dependencia deberá informar al vicerrector competente en temas de evaluación de la actividad docente. • Los agentes evaluadores están en obligación de elaborar un informe confidencial en el que se indique la valoración de la planificación docente del profesor evaluado; la cual en caso de ser desfavorable, deberá instrumentar acciones para motivarlo.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • No se especifica
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Se valoran los resultados que han obtenido los estudiantes de los grupos impartidos por el profesor evaluado en el contexto de los resultados del

	<p>conjunto de la titulación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para emitir el informe correspondiente, los agentes académicos a cargo de la evaluación deben tomar en consideración el conjunto de las asignaturas impartidas por el docente.
Dimensión 4: Valoración de la satisfacción de los estudiantes y de los miembros del personal académico	
Objeto de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Por lo que respecta a la satisfacción de los estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con respecto a la actividad docente del profesorado dentro de un periodo específico de actividad, por medio de la aplicación y respuesta de encuestas de opinión. ➢ Poner al alcance del conocimiento de los profesores las encuestas de satisfacción de los estudiantes y la opinión expresada por ellos, • Por lo que respecta a la satisfacción de los miembros del personal académico: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Poner a disposición de los responsables académicos los informes individuales sobre la opinión de los estudiantes respecto de la actividad docente de cada profesor, y de los informes agregados por departamento y enseñanza donde se ha impartido la docencia.
Agentes evaluadores	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes, los miembros del comité de académicos y la CADUB. • En cuanto a los evaluadores por parte de los académicos miembros del comité, el agente evaluador es el decano o el director del centro, que puede delegar en los jefes de estudios o coordinadores de máster; y de ser el caso, y considerarlo pertinente, el decano o el director del centro puede constituir una comisión, formada por cargos académicos, a los efectos de valoración de esta dimensión, para que le asesore en el informe.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Los informes individuales sobre la opinión de los estudiantes respecto de la actividad docente de cada profesor. • Los informes agregados por departamento y enseñanza donde se ha impartido la docencia. • La valoración de los agentes de evaluación. • El informe confidencial que contenga la valoración respecto de la opinión manifestada por los estudiantes y la valoración global de la actividad docente del profesor evaluado.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Encuestas de satisfacción de los estudiantes (factor necesario para poder ser evaluado). • En caso de no disponer de esta información, el profesorado ha de explicar razonadamente la ausencia, que estudiará la CADUB. • Una comparación con los resultados agregados de la titulación y el departamento. • En los casos en que el número de estudiantes del grupo sea muy bajo, el jefe de estudios o coordinador de máster puede arbitrar otros mecanismos para recoger su opinión (entrevistas personales con carácter confidencial, encuesta grupal, etc.). • La valoración global sobre la actividad docente puede ser favorable o desfavorable. En caso de que sea desfavorable, hay que especificar acciones para motivarlo.

Elaborado con base en http://www.aqu.cat/doc/doc_18226312_1.pdf

ANEXO 2.9

DOMINIOS Y CRITERIOS DEL MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA

GOBIERNO DE LA REPÚBLICA DE CHILE

<p style="text-align: center;">Preparación de la enseñanza</p> <p>A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.</p> <p>A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.</p> <p>A3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.</p> <p>A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.</p> <p>A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permiten a todos los alumnos demostrar lo aprendido.</p>	<p style="text-align: center;">Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje</p> <p>B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.</p> <p>B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.</p> <p>B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.</p> <p>B4. Organiza un ambiente estructurado y utiliza los recursos disponibles.</p>
<p style="text-align: center;">Responsabilidades profesionales</p> <p>D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.</p> <p>D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.</p> <p>D3. Asume responsabilidad en la orientación de sus alumnos.</p> <p>D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.</p> <p>D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.</p>	<p style="text-align: center;">Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes</p> <p>C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.</p> <p>C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, estructuradas y significativas para los estudiantes.</p> <p>C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad y es comprensible para los estudiantes.</p> <p>C4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.</p> <p>C5. Promueve el desarrollo del pensamiento.</p> <p>C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.</p>

NOTA:

Por **Preparación de la enseñanza** se entiende el “Manejo que tiene el profesor de la disciplina que enseña y de los principios y competencias pedagógicas necesarias para organizar el proceso de enseñanza. Considera el dominio del marco curricular, es decir, de los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores que los alumnos requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual”; mientras que la **Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje** implica la capacidad del docente para crear un “Ambiente y clima que genera el docente en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Considera el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, y la promoción, por parte del profesor, de la confianza, aceptación, equidad y respeto”; mientras que por lo que se refiere al rubro denominado **Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes**, se requiere que los profesores puedan “[...] organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen efectivamente el tiempo para el aprendizaje, y que consideren los saberes e intereses de los estudiantes”, por lo que para su valoración “Requiere la habilidad de organizar recursos de aprendizaje y monitorear en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar las propias prácticas y ajustarlas a las necesidades detectadas en los estudiantes”; y finalmente, por lo que se refiere a las **Responsabilidades profesionales**, éstas se conocen como la “Capacidad de reflexionar consciente y sistemáticamente sobre la propia práctica y de reformularla para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. La **responsabilidad profesional** también implica la capacidad de detectar las propias necesidades de aprendizaje, compromiso con el proyecto educativo del establecimiento y con las políticas nacionales de educación.”; y finalmente, otro tipo de dimensiones que pueden considerarse son aquellas que “[...] van más allá del trabajo en aula y que involucran la interacción con los colegas, la comunidad y el sistema educativo en su conjunto” Tomado de: Flotts y Abarzúa (2011:41). Dominios y Criterios del Marco para la Buena Enseñanza. (en línea) en: http://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf

ANEXO 2.10

ETAPAS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN CHILE

FASE	DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO
1	<p><i>Autoevaluación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Es realizada por la propia institución y; en algunos casos, se contratan agentes externos para realizarla. • Se siguen los lineamientos sugeridos por las guías de CONEAU o de la propia institución, pero se respeta la autonomía. • Los tiempos de realización dependen de cada caso pero en general son anuales. • Varían en los niveles de participación de la comunidad educativa, aunque se apunta a que participen todos los miembros y estamentos. • Se procura que sea concebida como una forma de analizar el quehacer y el deber ser de la institución (siendo esto un aspecto clave para instalar la “cultura de la evaluación” en las instituciones). • Ocasionalmente la autoevaluación se realiza en forma centralizada –desde la sede de rectorado hacia las facultades– y otros en que cada facultad/carrera/ o departamento es quien lleva a cabo su autoevaluación. • Se señala la tendencia a instalar la idea de la autoevaluación como una instancia sistematizada dentro de las instituciones, para ello se crean secretarías o direcciones de evaluación o direcciones pedagógicas, como desarrollaremos más adelante.
2	<p><i>Evaluación externa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Son realizadas por parte de especialistas externos a las instituciones –pares académicos–. • Generalmente son de a tres o cuatro pares, seleccionados de distintas formas más o menos sistematizadas (banco de datos, registro de pares, etc.). • Se utilizan los lineamientos metodológicos pre-establecidos por la CONEAU para tal fin. • Suele realizarse <i>in situ</i> a partir de visitas convenidas con las instituciones. • Hay variación en los sistemas de calificación ya sea numérico y/ o conceptual.

	<ul style="list-style-type: none"> • Los pares realizan entrevistas, analizan las autoevaluaciones y otras documentaciones aportadas por cada institución. • El informe de evaluación externa, preparado por los pares, es analizado por la CONEAU –que suele solicitar aclaraciones, ampliaciones o profundizaciones– y luego es enviado en consulta al rector de la institución para que formule las indicaciones o correcciones que estime pertinentes. • Una vez recibidas las indicaciones o correcciones por parte del rector de la institución, la Comisión prepara la versión final y la envía al rector solicitándole sus opiniones. • Se publican los resultados conjuntamente con el informe de evaluación externa.
<p style="font-size: 2em; font-weight: bold; margin: 0;">3</p>	<p><i>Evaluación final</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Generalmente se traduce en el informe de evaluación que se realiza en las instancias centrales (ministerios, secretarías, comisiones, etc.). • A partir de las informaciones obtenidas a través de la autoevaluación y las evaluaciones externas se realiza un informe final que es enviado a las instituciones y se considera un tiempo en que las instituciones pueden objetar o complementar el informe. • Se añade también una carta de respuesta del Rector, que en algunos casos ha disentido con las conclusiones de las evaluaciones. • Luego de ese plazo se elabora un informe final que no es vinculante, con recomendaciones para la mejora, y que en general tienen carácter público.

Elaboración original del autor a partir de Fernández y Coppola (2008),

ANEXO 3.1
CUESTIONARIO SOBRE CONTENIDO
REPRESENTACIONAL Y EVALUACIÓN DE LA
DOCENCIA DE IDIOMAS

“REPRESENTACIONES Y EVALUACIÓN DEL DOCENTE DE IDIOMAS”

Universidad Nacional Autónoma de México

LUIS GUSTAVO GONZÁLEZ MARTÍNEZ

Programa de Posgrado en Pedagogía, FFyL, UNAM

México, 2014

NOMBRE _____

CARRERA/ESCUELA _____ SEMESTRE _____

FECHA _____

1. Considero que ser parte de esta escuela como profesor significa: _____

2. Creo que ser buen profesor significa: _____

3. Pienso que la educación es: _____

4. La evaluación de los maestros de idiomas en esta escuela se lleva a cabo a través de _____

5. La evaluación de los maestros de idiomas considero debe realizarse para _____

6. La evaluación de los maestros de idiomas ha tenido como consecuencia _____

GRACIAS

Adaptado de: Campos, M. y Gaspar, S. (2012). *Proyecto Representaciones de la formación profesional y organización conceptual*, Universidad Nacional Autónoma de México, IISUE, México.

ANEXO 3.2
CUESTIONARIO SOBRE CONTENIDO
REPRESENTACIONAL Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN
DE LOS APRENDIZAJES.

PROYECTO “MODELO PARA LA EVALUACIÓN CUALITATIVA DE LA
DOCENCIA DE LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE PORTAFOLIOS”

Universidad Nacional Autónoma de México

LUIS GUSTAVO GONZÁLEZ MARTÍNEZ

Programa de Posgrado en Pedagogía, FFyL, UNAM

México, 2016

I. De los siguientes medios para evaluar los aprendizajes de tus estudiantes, señala (X) los que NO CONOCES.

- | | |
|-------------------------------------|---|
| a) Lista de cotejo | q) Ensayos |
| b) Registro anecdótico | r) Pruebas de desarrollo – Examen temático |
| c) Escala de actitudes | s) Pruebas de desarrollo – Ejercicio interpretativo |
| d) Diarios | t) Pruebas objetivas – De respuesta alternativa |
| e) Escalas de diferencial semántica | u) Pruebas objetivas – De correspondencia |
| f) Exposición | v) Pruebas objetivas – De selección múltiple |
| g) Diálogo | w) Pruebas objetivas – De ordenamiento |
| h) Debate | x) Pruebas objetivas – De emparejamiento |
| i) Mapa conceptual | |
| j) Mapa mental | |
| k) Red semántica | |
| l) UVE Heurística de Gowin | |
| m) Análisis de casos | |
| n) Proyectos | |
| o) Diario | |
| p) Portafolios | |

II. Señala (√) los medios que utilizas para evaluar los aprendizajes de tus estudiantes:

- | | |
|-------------------------------------|---|
| a) Lista de cotejo | l) UVE Heurística de Gowin |
| b) Registro anecdótico | m) Análisis de casos |
| c) Escala de actitudes | n) Proyectos |
| d) Diarios | o) Diario |
| e) Escalas de diferencial semántica | p) Portafolios |
| f) Exposición | q) Ensayos |
| g) Diálogo | r) Pruebas de desarrollo – Examen temático |
| h) Debate | s) Pruebas de desarrollo – Ejercicio interpretativo |
| i) Mapa conceptual | t) Pruebas objetivas – De respuesta alternativa |
| j) Mapa mental | |
| k) Red semántica | |

- u) Pruebas objetivas - De correspondencia
- v) Pruebas objetivas – De selección múltiple
- w) Pruebas objetivas – De ordenamiento
- x) Pruebas objetivas – De emparejamiento

III. ¿Con qué frecuencia utilizas los medios que señalaste para evaluar los aprendizajes de tus estudiantes? Indica (✓) la periodicidad con que los utilizas.

INSTRUMENTO		1	2	3	4	5	6
a)	Lista de cotejo						
b)	Registro anecdótico						
c)	Escala de actitudes						
d)	Diarios						
e)	Escalas de diferencial semántica						
f)	Exposición						
g)	Diálogo						
h)	Debate						
i)	Mapa conceptual						
j)	Mapa mental						
k)	Red semántica						
l)	UVE Heurística de Gowin						
m)	Análisis de casos						
n)	Proyectos						
o)	Diario						
p)	Portafolios						
q)	Ensayos						
r)	Pruebas de desarrollo – Examen temático						
s)	Pruebas de desarrollo – Ejercicio interpretativo						
t)	Pruebas objetivas – De respuesta alternativa						
u)	Pruebas objetivas – De correspondencia						
v)	Pruebas objetivas – De selección múltiple						
w)	Pruebas objetivas – De ordenamiento						
x)	Pruebas objetivas – De emparejamiento						

1= Una vez por periodo (3 veces al año) 2= Al término de cada unidad 5= Al inicio del año lectivo
 3= Al término de cada tema 4= Aleatoriamente 6= Al final del año lectivo

IV. ¿Cuál es la principal razón por la que utilizas los instrumentos que señalaste para evaluar los aprendizajes de tus estudiantes? Indica (✓)

- a) Porque son los únicos que conozco
- b) Porque me resultan prácticos y fáciles
- c) Porque son los que considero más apropiados para asignar calificaciones
- d) Porque le permiten a los estudiantes aprender de sus errores

V. ¿Utilizas los mismos medios para evaluar los aprendizajes de todos tus estudiantes del mismo nivel? Indica (✓) Si _____ No _____

VI. ¿Por qué?

VII. Una vez asignada la calificación de los medios para evaluar a tus estudiantes, ¿Les brindas retroalimentación? Indica (✓) Si _____ No

VIII. Si tu respuesta anterior fue afirmativa, describe de manera concisa cómo llevas a cabo la retroalimentación

IX. ¿Con qué finalidad usas los instrumentos para evaluar los aprendizajes de tus estudiantes? Indica (✓)

- a) Para identificar sus conocimientos previos sobre el tema a abordar
- b) Para monitorear su proceso de aprendizaje
- c) Para identificar posibles inconsistencias en su aprendizaje
- d) Para asignar calificaciones
- e) Para cumplir con lo estipulado en la reglamentación institucional.

X. ¿Con qué frecuencia permites a tus estudiantes participar en la toma de decisiones sobre los indicadores, criterios y mecanismos para ser evaluados?

Indica (✓)

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca

XI. ¿Consideras que evalúas o calificas a tus estudiantes?, ¿Por qué?

XII. ¿Haces uso del portafolio de evidencias para evaluar a tus estudiantes? Indica (✓)

Si _____ No _____

XIII. Si tu respuesta es afirmativa, ¿con qué propósito lo utilizas?. Indica (✓)

- a. Para monitorear su proceso de aprendizaje
- b. Para asignar calificaciones

XIV. Si tu respuesta es negativa, ¿por qué no lo utilizas?

XV. De acuerdo a tus conocimientos, ¿qué es un portafolios de evidencias?

ANEXO 4.1

COMPONENTES Y RUBROS DEBEN CONSTITUIR UN PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS DE DOCENCIA.

Descripción de las responsabilidades de los docentes	Análisis y reflexiones	Productos
<ul style="list-style-type: none"> • Cursos impartidos • Invitaciones para conferencias • Enseñanza uno a uno (tutorías) • Desarrollo de nuevos cursos y programas • Servicio en comités diseñadores de planes y programas • Becas para capacitación 	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofía de enseñanza • Técnicas de enseñanza innovadoras y creativas • Tutorías a alumnos • Participación en actividades para el desarrollo de profesores • Becas para enseñanza • Reconocimientos sobre su enseñanza efectiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Planes de clase • Hojas de trabajo y materiales diseñados • Exámenes • Muestras del trabajo de alumnos • Uso de tecnología • Escalas dadas por los estudiantes • Escalas dadas por los colegas • Opiniones de otros alumnos • Evidencias audiovisuales del desempeño docente • Becas • Asesorías

Adaptado con base en Berk (2006:36-37)

ANEXO 4.2

METODOLOGÍA DE MURILLO PARA CONFORMAR UN PORTAFOLIO (2012)

FASE	DENOMINACIÓN	DESCRIPCIÓN
1	Diseño: planificación del portafolio	Idea general del trabajo que se desarrollará: su estructura, seguimiento, presentación, otros. Es medular la respuesta preliminar a dos asuntos: ¿qué se trabajará?, dimensiones, ejes, contenidos; ¿por qué?, las razones por las cuales se desarrollará el portafolio, la finalidad, el propósito, las metas, en fin, dependiendo del enfoque de la persona que lo desarrolla (docente o estudiante); asimismo, se establecerá la planificación general. Se decidirá sobre el formato, el tiempo de desarrollo del portafolio, las actividades que se articularán, y otros.
2	Desarrollo	<p>2.1. Recolección de evidencias</p> <p>De acuerdo con la planificación, como formas de recopilación se consideran: a) documentos en diverso formato (digital, papel, vídeo, audio, otro), b) informaciones de diferentes tipos de contenido (conceptual, procedimental y actitudinal o normativo); c) tareas realizadas en clase o fuera de ella (mapas conceptuales, recortes varios, exámenes, informes, entrevistas, otros), d) otros. Estas evidencias vendrán determinadas por los objetivos y competencias formuladas para el portafolio.</p> <p>2.2. Selección de evidencias</p> <p>En esta fase se han de elegir las pruebas más significativas respecto a los desempeños desarrollados y/o a los objetivos propuestos. Se trata de que muestren un desarrollo pertinente y</p>

2	Desarrollo (Continuación)	<p>creciente respecto de los procesos formativos que se pretenden evidenciar en el portafolio.</p> <p>2.3. Reflexión y análisis sobre los desempeños y las evidencias</p> <p>Desde cada uno de las dimensiones, ejes o contenidos definidos en el diseño del portafolio, y con base en las evidencias seleccionadas, se realizarán análisis y reflexiones críticas, constructivas, que muestren un nivel de profundidad creciente y particularmente una visión prospectiva del mejoramiento de la función docente y del aprendizaje del estudiante. Este proceso reflexivo, progresivo, es lo que algunas personas conocedoras de procesos para acreditación denominan “autoevaluación”.</p>
3	Evaluación	<p>PROCESO: se ubica como fase en tanto elemento importante para el desarrollo del portafolio, pero no en cuanto a temporalidad estrictamente hablando. Se trata de pensar una evaluación continua, procesual y también final.</p> <p>SUJETOS: se recomienda, por el éxito de la experiencia del uso de portafolio con estudiantes, que la persona que realiza su portafolio, efectúe una evaluación diagnóstica que apoye el diseño-planificación del portafolio: identificación de necesidades e intereses, delimitación de objetivos y competencias, etc. Complementariamente, es importante que el portafolio tenga una valoración externa. Si es el docente quien lo realiza, es recomendable que sean sus pares los que valoran y si es el estudiante, que valore el docente y también sus pares.</p> <p>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS: los procedimientos en término de técnicas y acciones evaluativas, serán definidos según el tipo y formato</p>

		del portafolio, pero particularmente desde sus finalidades, según se hayan propuesto: objetivos o competencias.
4	Publicación del portafolio	<p>Puede realizarse por etapas -avances programados- incluyendo una presentación final, o solamente una exposición de cierre del proceso.</p> <p>En lo relativo al qué y al cuándo se publica, se trata de una fase que no constituye solamente una acción final, sino que puede incluir presentaciones en distintos momentos, según se consideren los avances en el desarrollo del portafolio.</p> <p>La presentación final, particularmente, puede considerar el portafolio completo, o algunas de sus fases o evidencias de cada una de sus partes. Lo recomendado es que se presente lo más completo posible.</p> <p>En el caso del <i>e-portfolio</i>, existe la posibilidad de dar permisos de ingreso a ciertas secciones o a todo completo, de manera que siempre quedará a criterio de la persona que realiza el portafolio, reservarse alguna información si así lo decide.</p> <p>En cuanto al para quién se publica, lo que tiene que ver con la persona o instancia que haya solicitado eventualmente presentación del portafolio, según las experiencias lo más frecuente es que el docente lo haga para otros pares y con el fin de algún reconocimiento en su carrera profesional, y el estudiante lo haga para el docente que lo ha requerido como parte del proceso evaluativo de su actividad académica o curso. En el caso de otro tipo de actividad o circunstancia, pues será para las personas que organizan y para otros involucrados.</p> <p>Lo importante de esta fase está en dar a conocer el proceso realizado, los desempeños alcanzados y, en la medida de lo posible, sus niveles de logro.</p>

		<p>Como un todo constituye una constancia de aprendizaje, de evolución, de compromiso por el mejoramiento continuo de la propia condición, como docente o como estudiante.</p> <p>Debe presentar coherencia interna y creatividad en la organización del producto final.</p>
--	--	--

ANEXO 4.3

ESTRUCTURA CURRICULAR DEL CURSO DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS-CULTURAS / CELE-UNAM

Semestre 1	Teorías didácticas 1
	Descripciones lingüísticas y didáctica de la lengua 1 (fonética y fonología)
	Descripciones lingüísticas y didáctica de la lengua 2 (morfología y sintaxis)
	Habilidades lingüísticas 1 (comprensión auditiva y producción oral)
	Habilidades lingüísticas 2 (producción escrita)
	Observación, planeación y práctica de clase 1
	Aprendizaje de una lengua extranjera
	Investigación-acción y proyecto personal de investigación 1
	Dinámica de grupos 1
	Herramientas de investigación 1
Semestre 2	Teorías didácticas 2
	Descripciones lingüísticas y didácticas de la lengua 3 (pragmática y semántica)
	Habilidades lingüísticas 3 (comprensión de lectura)
	Observación, planeación y práctica de clase 2
	Evaluación
	Dinámica de grupos 2
	Didáctica de la cultura
	Investigación-acción y proyecto de investigación 2
	Herramientas de investigación 2
Módulos Optativos*	Manejo de la voz para actividades académicas
	Didáctica para grupos numerosos
	Psicolingüística
	Sociolingüística
	Aprendizaje autodirigido
	Nuevas Tecnologías

* Los estudiantes-profesores también deben cursar tres módulos optativos durante el año del curso

ANEXO 4.4

UNAM - PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA PROFESORES DE IDIOMAS

Programa: Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI) - Presencial

- **Dependencia donde se imparte:** Facultad de Estudios Superiores – Campus Acatlán
- **Objetivo:** Formar profesionistas para la enseñanza del inglés con alto dominio tanto de esta lengua, como de las manifestaciones culturales, históricas y literarias de los países anglosajones.
- **Duración:** Nueve semestres
- **Estructura curricular:** Asignaturas obligatorias (48) y optativas de elección (12).
- **Personal docente:** No se señala

Programa: Licenciatura en Enseñanza de (Alemán) (Español) (Francés) (Inglés) (Italiano) como Lengua Extranjera (LICEL) – Sistema abierto y Sistema abierto a distancia

- **Dependencia donde se imparte:** Facultad de Estudios Superiores – Campus Acatlán
- **Objetivo:** Su propósito es la formación de profesionales altamente calificados en el área de la enseñanza de idiomas, con los conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar eficazmente labores de docencia e investigación en este campo.
- **Duración:** Ocho semestres
- **Estructura curricular:** Asignaturas obligatorias (30) y optativas de elección (2).
- **Personal docente:** Asesores y tutores

Programa: Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (letras Alemanas, Francesas, Inglesas, Italianas y Portuguesas)

- **Dependencia donde se imparte:** Facultad de Filosofía y Letras.
- **Objetivo:** Dar a los estudiantes una sólida formación académica en el área de la literatura y cultura de cada licenciatura, así como capacitarlos como docentes, investigadores, críticos literarios, traductores, editores, promotores de la cultura y analistas de información.
- **Duración:** Ocho semestres
- **Estructura curricular:** 48 asignaturas divididas en 28 asignaturas obligatorias y 20 optativas.
- **Personal docente:** Profesores egresados de la licenciatura, algunos de los cuales cuentan con estudios de posgrado en diferentes áreas.

Programa: Curso de Formación de Profesores de Lenguas-Culturas - Presencial

- **Dependencia donde se imparte:** Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
- **Objetivo:** Formar y actualizar en diferentes modalidades a profesores de lenguas-culturas extranjeras, promoviendo una actitud reflexiva, crítica, innovadora y comprometida con su labor docente en beneficio de los estudiantes de la UNAM y

de la sociedad en general, y está dirigido a personas interesadas en formarse como profesores de lenguas extranjeras o aquellos profesores de lenguas que quieran mejorar su desempeño en la práctica docente.

- (UNAM-CELE)
- **Duración:** Un año lectivo
- **Estructura curricular:** Está constituido por 13 módulos obligatorios y módulos optativos, distribuidos en dos semestres.
- **Personal docente:** Profesores de carrera del CELE, especialistas en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, psicolingüística, sociolingüística, evaluación, didáctica de lengua extranjera, entre otros.

Programa: Diplomado Actualización en Lingüística Aplicada (ALAD) – a distancia

- **Dependencia donde se imparte:** Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
- **Objetivo:** Los y las participantes serán capaces de aplicar en su práctica profesional los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos durante el mismo, mediante la investigación y la elaboración de propuestas para dar solución a problemas concretos de la enseñanza de lenguas.
- **Duración:** Un año lectivo (210 horas aproximadas de trabajo en línea)
- **Estructura curricular:** Está constituido por cuatro módulos
- **Personal docente:** Profesores de carrera del CELE, del CEPE (Centro de Enseñanza para Extranjeros) y de la Escuela Nacional Preparatoria, especialistas en didáctica de lenguas extranjeras, y personal de otras dependencias como CUAED (Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia), CUIB (Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas) y DGSCA (Dirección General de Servicios de Cómputo Académico)

Programa: Diplomado de Aptitud Pedagógica para la Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera (Diplome d'Aptitude Pédagogique à l'Enseignant du Français Langue Étrangère - DAPEFLE) - Presencial

- **Dependencia donde se imparte:** Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (en coordinación con el Instituto Francés para América Latina - IFAL - de la Embajada de Francia en México)
- **Objetivo:** Proporcionar a los participantes los conocimientos teóricos y prácticos más recientes en didáctica del francés con el fin de que cuenten con los recursos necesarios para la enseñanza de este idioma, y está dirigido a:
 - Quienes deseen formarse como docentes del francés como lengua extranjera,
 - Quienes deseen formalizar sus conocimientos teóricos y prácticos con el objeto de profesionalizar y optimizar su desempeño,
 - Quienes busquen conocer los desarrollos más recientes en los campos de la didáctica y la metodología de las lenguas, las ciencias del lenguaje, así como la formación y la evaluación.
 - Quienes deseen presentar un expediente de admisión a un

“Master 1” en Francia, o una candidatura a la Licenciatura en Enseñanza del Francés por medio del convenio de la V.A.E. con la Secretaría de Educación Pública en México.

- **Duración:** Dos años
- **Estructura curricular:** La parte presencial en el IFAL se divide en dos cursos intensivos: uno en julio del primer año del diplomado y otro en julio del segundo año.
La fase a distancia se conforma de 4 módulos (véase programa ALAD en <http://alad.cele.unam.mx>) y se cursa en el lapso de tiempo que hay entre los dos periodos presenciales.
Se realizan también:
 - 20 horas de observaciones y prácticas de clase en el IFAL y en el CELE.
 - Una tesina o un artículo de investigación a publicar o una propuesta práctica de material pedagógico (sólo si se han aprobado todos los módulos).
- **Personal docente:** No se señala

ANEXO 4.5
TECNICAS DE EVALUACIÓN DE MAYOR
RECEURRENCIA EN USO.

TÉCNICA	INSTRUMENTOS
I. OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA - .	a) Lista de cotejo
	b) Registro anecdótico
	c) Escala de actitudes
	d) Diarios de aprendizaje
	e) Escalas de diferencial semántica
II. SITUACIONES ORALES DE EVALUACIÓN	a) Exposición
	b) Diálogo
	c) Debate
III. EJERCICIOS PRÁCTICOS	a) Mapa conceptual
	b) Mapa mental
	c) Red semántica
	d) UVE Heurística de Gowin
	e) Análisis de casos
	f) Proyectos
	g) Diario
	h) Portafolios
	i) Ensayos
IV. PRUEBAS ESCRITAS	a) Pruebas de desarrollo - Examen temático
	b) Pruebas de desarrollo - Ejercicio interpretativo
	a) Pruebas objetivas de respuesta alternativa
	b) Pruebas objetivas de correspondencia
	c) Pruebas objetivas de selección múltiple
	d) Pruebas objetivas de ordenamiento
	e) Pruebas objetivas de emparejamiento

ANEXO 4.6
ITEMS PARA CONFORMAR UN PORTAFOLIO DE
EVIDENCIAS PARA EVALUAR EL DESEMPEÑO
DOCENTE
Asociación Canadiense de Profesores Universitarios (CAUT)

<p>I. Responsabilidades y prácticas docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¹Listas de nomenclatura y cantidad de asignaturas impartidas, créditos y estudiantes inscritos (con un comentario adicional) • Listas de materiales didácticos elaborados para los estudiantes • Información sobre la disponibilidad del docente para asistir a sus estudiantes y evidencias de correspondencia efectiva vía correo electrónico. • Reportes sobre la identificación de dificultades de los alumnos y de impulso a la participación de los estudiantes en cursos y programas. • Pasos tomados para enfatizar la interrelación y la relevancia de los diferentes tipos de aprendizaje. • Manifestación de los reactivos de exámenes y pruebas en relación con objetivos instruccionales.
<p>II. Productos y evidencias de buena enseñanza</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ²Calificaciones obtenidas por los estudiantes tanto en exámenes y pruebas elaboradas por el profesor así como en aquellas estandarizadas, en tanto evidencias

¹ Traducción libre del autor a partir de "1. List of course titles and numbers, unit values or credits, enrolments with brief elaboration. 2. List of course materials prepared for students. 3. Information on academic's availability to students and evidence of prompt and effective correspondence via e-mail. 4. Report on identification of student difficulties and encouragement of student participation in courses or programs. 5. Steps taken to emphasize the interrelatedness and relevance of different kinds of learning." Tomado de Canadian Association of University Teachers (2007). CAUT Teaching Dossier, Ottawa, Ontario, Canada. Disponible en línea en: <http://www.caut.ca/docs/default-source/professional-advice/teaching-dossier.pdf>

² Traducción libre del autor a partir de "7. Student scores on teacher-made or standardized tests, possibly before and after a course has been taken as evidence of learning. 8. Student laboratory workbooks and other kinds of workbooks or logs. 9. Student essays, creative work, projects and field-work reports. 10. A record of students who select and succeed in advanced courses of study in the field. 11. A record of students who elect another course with the same academic. 12. Evidence of effective supervision of Honour's, Master's or Ph.D. theses. 13. Setting up or running a successful internship program. 14. Evidence of help given to colleagues on teaching improvement." Tomado de Canadian Association of University Teachers (2007). CAUT Teaching Dossier, Ottawa, Ontario, Canada. Disponible en línea en: <http://www.caut.ca/docs/default-source/professional-advice/teaching-dossier.pdf>

	<p>de aprendizaje, posiblemente antes o después un curso ha sido tomado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manuales de laboratorio y libros de trabajo, de ejercicios y de actividades prácticas. • Reportes de actividades de campo, proyectos, ensayos y trabajos creativos de los estudiantes . • Un reporte de los estudiantes que seleccionaron y tuvieron logros exitosos en cursos avanzados. • Un reporte de estudiantes que seleccionaron y tomaron otros cursos con el mismo profesor. • Evidencias de dirección de tesis de grado exitosas que obtuvieron mención honorífica, o de posgrado. • Información de establecimiento o desarrollo de programas exitosos de asesorías y tutorías. • Evidencia de creación, diseño y participación en programas enfocados hacia el mejoramiento de la enseñanza de otros docentes.
<p>III. Evaluación y mejoramiento del propio desempeño académico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ³Mantenimiento de un record de cambios efectuados en la docencia a partir de la auto-evaluación. • Evaluación e instrumentación de innovaciones en la práctica docente • Revisión de nuevos materiales para la enseñanza con miras a su posible utilización, incluyendo el intercambio de recursos y materiales con un colega de otra institución educativa. • Realización de proyectos de investigación sobre la

³ Traducción libre del autor a partir de" 15. Maintaining a record of the changes resulting from self-evaluation. 16. Instructional innovations attempted and evaluation of their effectiveness. 17. Reading journals on improving teaching and attempting to implement acquired ideas. 18. Reviewing new teaching materials for possible application including exchanging course materials with a colleague from another institution. 19. Conducting research on one's own teaching or course. 20. Becoming involved in an association or society concerned with the improvement of teaching and learning. 21. Participating in seminars, workshops and professional meetings intended to improve teaching. 22. Using general support services such as the Education Resources Information Centre in improving one's teaching. 23. Participating in course or curriculum development." Tomado de Canadian Association of University Teachers (2007). CAUT Teaching Dossier, Ottawa, Ontario, Canada. Disponible en línea en: <http://www.caut.ca/docs/default-source/professional-advice/teaching-dossier.pdf>

	<p>docencia o curso del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporación o inscripción en una asociación o sociedad relacionada con el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. • Participación en seminarios, talleres y reuniones profesionales enfocadas en el mejoramiento de la enseñanza. • Utilización de servicios generales de apoyo a la docencia como el Centro de Información y Recursos Educativos con miras al mejoramiento del desempeño docente del profesor. • Participación en el desarrollo de un curso, asignatura curricular o diseño curricular. • Lectura de artículos de revistas indexadas enfocados en el tema del mejoramiento de la enseñanza y la implementación de las ideas aprendidas.
<p>IV. Contribuciones académicas fuera del espacio áulico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ⁴Preparación y diseño de un libro de texto, manual o cualquier otro material didáctico adicional tales como programas y cursos en línea. • Edición o publicación de contribuciones en una revista profesional enfocada al área de enseñanza del docente.
<p>V. Información proporcionada por los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ⁵Información sobre la evaluación de los estudiantes acerca del curso y del desempeño docente de los profesores que permita vislumbrar sugerencias para mejorar o demostrar la efectividad y un desempeño docente satisfactorio.

⁴ Traducción libre del autor a partir de²⁴. Preparing a textbook or other instructional materials such as on-line 'courseware'. 25. Editing or contributing to a professional journal on teaching one's subject". Tomado de Canadian Association of University Teachers (2007). CAUT Teaching Dossier, Ottawa, Ontario, Canada. Disponible en línea en: <http://www.caut.ca/docs/default-source/professional-advice/teaching-dossier.pdf>

⁵ Traducción libre del autor a partir de²⁶. Student course and teaching evaluation data which suggests improvements or demonstrate effectiveness or satisfaction. 27. Evidence of student satisfaction including written comments received during the term or after a course has been completed." Tomado de Canadian Association of University Teachers (2007). CAUT Teaching Dossier, Ottawa, Ontario, Canada. Disponible en línea en: <http://www.caut.ca/docs/default-source/professional-advice/teaching-dossier.pdf>

	<ul style="list-style-type: none"> Evidencias de la satisfacción de los estudiantes en que se incluyan comentario escritos recibidos durante el periodo lectivo o una vez que el curso haya concluido.
VI. Información proporcionada por otros docentes.	<ul style="list-style-type: none"> ⁶Comentarios de colegas que hayan observado el desempeño del docente, ya sea como miembros de un comité académico o ya sea como observadores independientes de un curso en específico, o que estén a cargo de otras secciones o asignaturas del mismo programa. Comentarios escritos de otros docentes y para quienes un curso en específico es considerado un pre-requisito. Evidencias de contribuciones al desarrollo y mejoramiento de cursos. Información y datos de otros profesores y colegas provenientes de otras instituciones y que estén a cargo de reportar la preparación y el grado de progreso y de conocimientos que los estudiantes presentan con respecto a grados superiores de instrucción. Solicitudes de asesoría o reconocimiento de sugerencias recibidas por una comisión dictaminadora o por un cuerpo colegiado similar.
VII. Información	<ul style="list-style-type: none"> ⁷Premios o distinciones recibidas por el docente

⁶ Traducción libre del autor a partir de” 29. Statements from colleagues who have observed teaching either as members of a teaching team or as independent observers of a particular course, or who teach other sections of the same course. 30. Written comments from those who teach courses for which a particular course is a prerequisite. 31. Evidence of contributions to course development and improvement. 32. Statements from colleagues from other institutions on such matters as how well students have been prepared for graduate studies. 33. Requests for advice or acknowledgment of advice received by a committee on teaching or similar body.” Tomado de Canadian Association of University Teachers (2007). CAUT Teaching Dossier, Ottawa, Ontario, Canada. Disponible en línea en: <http://www.caut.ca/docs/default-source/professional-advice/teaching-dossier.pdf>

⁷ Traducción libre del autor a partir de” .34. Honours received such as being nominated or named ‘teacher of the year.’” 35. Statement about teaching achievements from administrators at one’s own institution or another institution. 36. Alumni ratings or other graduate feedback. 37. Comments from parents of students. 38. Reports from employers of students (e.g., in a work-study or cooperative program). 39. Invitations to teach from outside agencies. 40. Invitations to contribute to the teaching literature. 41. Other kinds of invitations based on one’s reputation as a teacher such as a

<p>proporcionada por otros actores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reporte de los logros docentes del profesor por parte de las autoridades educativas, ya sea del plantel donde se desempeña el docente o de cualquier otra institución. • Retroalimentación de posicionamiento profesional de egresados e información proveniente de otros estudiantes que hayan cursado algún programa con el profesor. • Comentarios realizados por los padres de familia. • Reportes de los empleadores de los estudiantes (en caso de estar trabajando mientras estudian). • Invitaciones al docente por parte de otras instituciones o agencias externas para impartir cursos. • Invitaciones para publicar artículos o ensayos relacionados con la docencia. • Otro tipo de invitaciones realizadas a partir del prestigio académico del docente como a alguna entrevista en medios de comunicación relacionada con temas tales como innovaciones exitosas para la enseñanza.
--	--

ANEXO 4.7

METODOLOGÍA PARA ELABORAR UN PORTAFOLIO PARA EVALUAR LA DOCENCIA

FASES	PASOS
Preparación para la experiencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificación, diseño de guía orientativa y formato, lineamientos de elaboración. 2. Indicadores de una enseñanza efectiva.
<p>Desarrollo y seguimiento del portafolio docente</p> <p>(“Durante el desarrollo de esta fase, y particularmente si es la primera vez que el docente aplica y elabora un portafolio docente, se sugiere llevar un diario del profesor en formato libre para el registro de actividades y reflexiones del docente y la transcripción de opiniones, estados de ánimo y dificultades presentadas en el trabajo con el portafolio. Estas estrategias aportan datos derivados de la metacognición</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. Descripción de las responsabilidades de enseñanza. 4. Descripción de su filosofía docente y la metodología de enseñanza. 5. Selección de los materiales del portafolio docente. 6. Preparación de las valoraciones sobre los materiales y/o datos. 7. Colocación de los materiales o datos en orden. 8. Recopilación de las evidencias que comprueban los datos incluidos en el portafolio.

<p>(reflexiones y autoanálisis) de la actuación del profesor, cuya ponderación es útil para el análisis retrospectivo de la experiencia de aplicación, la evaluación y la retroalimentación del proceso.”(Bozu, (2012:50)</p>	
<p>Presentación final, cierre y evaluación.</p>	<p>9. Incorporación del portafolio al currículum vitae. 10. Entrega y presentación del portafolio.</p>

Fuente: Bozu, (2012:49)

ANEXO 4.8
FORMATO DE DATOS GENERALES DEL PARTICIPANTE
EN LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA POR MEDIO DE
PORTAFOLIO

DATOS GENERALES DEL PARTICIPANTE

NOMBRE: _____

APELLIDO (S) PATERNO MATERNO

NOMBRE (S) _____

R.F.C. : _____

C.U.R.P. : _____

GÉNERO: MASCULINO____ FEMENINO____

ANTECEDENTES ACADÉMICOS DEL PARTICIPANTE
LICENCIATURA

EN: _____

ESCUELA O FACULTAD: _____

INSTITUCIÓN: _____

PAÍS: _____

FECHA DE TITULACIÓN: _____

MES / AÑO

ESPECIALIZACIÓN

EN: _____

FACULTAD: _____

INSTITUCIÓN: _____

PAÍS: _____

PORCENTAJE DE CRÉDITOS: _____

FECHA DE OBTENCIÓN DEL DIPLOMA: _____

MES/AÑO

DOCUMENTO OBTENIDO: _____

MAESTRÍA

EN: _____

FACULTAD: _____

INSTITUCIÓN: _____

PAÍS: _____

PORCENTAJE DE CRÉDITOS: _____

PROMEDIO: _____

FECHA DE PRIMERA INSCRIPCIÓN A LOS ESTUDIOS REALIZADOS: _____

MES/AÑO

FECHA DE ÚLTIMA INSCRIPCIÓN A LOS ESTUDIOS REALIZADOS: _____

	MES/AÑO
FECHA DE OBTENCIÓN DEL GRADO: _____	
	MES/AÑO
DOCTORADO	
EN: _____	
FACULTAD: _____	
INSTITUCIÓN: _____	
PAÍS: _____	
PORCENTAJE DE CRÉDITOS: _____	
PROMEDIO: _____	
FECHA DE PRIMERA INSCRIPCIÓN A LOS ESTUDIOS REALIZADOS: _____	MES/AÑO
FECHA DE ÚLTIMA INSCRIPCIÓN A LOS ESTUDIOS REALIZADOS: _____	MES/AÑO
FECHA DE OBTENCIÓN DEL GRADO: _____	MES/AÑO

Elaboración del autor a partir de: UNAM.(2016). Formatos. Solicitud de apoyo. En Programa de Apoyos para la Superación del Personal Académico de la UNAM (PASPA). Tomado de: http://dgapa.unam.mx/images/paspa/paspa_solicitud_apoyo.pdf

REFERENCIAS

1. Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*. México: UAM-Xochimilco/UAM-Iztapalapa/CLASO/ITACA.
2. Aedo, C y González, L. (2004). La educación superior en Chile, *Revista Calidad en la Educación*, N° 21, ISSN 0718-4565, pp 61-85. Disponible en: <http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/doc/39/cse_articulo234.pdf>
3. Aguerre, S (2010). *Centration sur l'apprentissage d'une langue étrangère, le français: grammaires et représentations métalinguistiques*, Tesis de doctorado en lingüística, Université Michel de Montaigne á Bordeaux 3; 466 p. Disponible en : <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/62/83/51/PDF/ThA_se_AGUERRE_2010.pdf>
4. Aguilar, V (2010). Sistema de evaluación docente. Hacia un modelo formativo e integral en educación superior, *Memoria X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-13. Disponible en : <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0041-F.pdf>
5. Alcántara, A. (1990). Consideraciones sobre la tutoría en la enseñanza universitaria, *Perfiles Educativos*, núm. 49-50, pp. 51-55.
6. Andrade, R. (2008). El enfoque por competencias en educación, Ide@s CONCYTEG, Consejo de Ciencias y Tecnología del Estado de Guanajuato, México, Año 3, Núm. 39, pp.53-64. Disponible en: <http://www.concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39042008_EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf>
7. Anderson, J.R. (1976). *Language, Memory and Thought*. Hillsdale, N.J.: LEA.
8. Anderson, J.R. (1983). Argumento acerca de las representaciones mediante la capacidad para formar imágenes mentales. En M.V. Sebastian (Comp.). *Lecturas de Psicología de la Memoria*. Madrid: Alianza.
9. Anderson, J.R. (1983). A spreading activation theory of memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 261-295.
10. Anderson, J.R. y Bower, G.H. (1973). *Human Associative Memory*. Winston and Sons.
11. Aneas, M. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía; *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Número 35/5: 25 - 03 – 05. Disponible en : <http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=psi_edu21&titulo=Competencia%2520intercultural,%2520concepto,%2520efectos%2520e%2520implicaciones%2520en%2520el%2520ejercicio%2520de%2520la%2520ciudadan%2520de>
12. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2016). *Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA)*. Disponible en: <<http://www.aneca.es/Programas/DOCENTIA>>
13. ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*. México: ANUIES.

14. Arbesú, M. (2004). Evaluación de la Docencia Universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, Num. 23, 863-890; México. Disponible en: <<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n023/pdf/rmiev09n23scB02n03es.pdf> >
15. Arbesú, M. y Rueda, M. (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente, *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, núm. 36, abril, México: UAM-Xochimilco, pp. 56-65.
16. Arbesú, M.; Crispín, M.L.; Canales, A.; Cruz, I.; Figueroa, A; y Gilio, M. C. (2004). Las políticas y los usos de la evaluación de la docencia en la educación superior: planteamientos y perspectivas. En M. Rueda y F. Díaz Barriga (Coord.), *La Evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 203-257). México: CESU-UNAM y Plaza y Valdés.
17. Arbesú, M. y Argumedo, G. (2010). El uso del portafolio como recurso para evaluar la docencia universitaria, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Volumen 3, Número 1e. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/277271072_El_Uso_del_Portafolio_como_Recurso_para_Evaluar_la_Docencia_Universitaria
18. Argudín, M. (2007). Portafolio. *Evaluación/instrumentos centrados en el alumno*. Disponible en: <<http://hadoc.azc.uam.mx/evaluacion/portafolios.htm>>
19. Asher, J. y Sciarrino, J. (1974). Realistic work sample tests: a review. *Personnel psychology*. Volume 27, Issue 4, p. 519-533. Disponible en: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1744-6570.1974.tb01173.x/pdf>>
20. Aubrun, S. y Orifiamma, R. (1990). *Les competences de 3em. dimension*, París, Conservatorio de Arts e Metiers.
21. Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un proyecto*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
22. Barrón, M. (2004). La evaluación de la docencia en la Universidad. Reseña del libro de Rueda, Mario y Díaz-Barriga, Frida (coords.) (2004) *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, México: CESU-Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés Editores: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Jul-Sep, VOL. 9, NÚM. 22, PP. 777-786. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/140/14002212.pdf>>
23. Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 125, pp. 76-87. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211980006>>
24. Bautier, É., Charlot, B. y Rochex, J. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. En Van Zanten, A., (Éd.). *L'école, l'état des saviors* (pp. 179-188). Paris : La Découverte.
25. Belinchón, M., Igoa, J.M. y Rivière, A. (1994). *Psicología del lenguaje: Investigación y teoría*. Ed. Trotta, Madrid.

26. Bennet, N.; Dunne, E. y Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education, The International Journal of Higher Education Research*, 37, 71-93. Disponible en: <<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1003451727126>>
27. Berk, R. (2006). *Thirteen strategies to measure college teaching: a consumer's guide to rating scale construction, assessment, and decision making for faculty, administrators, and clinicians*, 1a Ed. Stylus, Sterling, Virginia, USA. 292 p.
28. Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*; pp. 201-207; David McKay Company, Inc. Philadelphia, U.S.A.
29. Bogdan, R. y Taylor, S. (1975). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Phenomenological Approach to Social Sciences*, New York, Wiley.
30. Bolívar, A. (2008). Evaluación de la Práctica Docente. Una revisión desde España, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol 1 Número 2, págs. 56-74, en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789096>>
31. Boraitta, F. e Issaieva, E. (2013). Les conceptions de l'évaluation chez les futurs enseignants et enseignants en exercice: une étude dans le canton de Genève; en *Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 :Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation*. Disponible en : <<http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7.html>>
32. Bourdieu, P., Chamboredón, J. C. y Passerón, J.C. (1975). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
33. Bozu, Z. (2012). Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria. Una experiencia de formación del profesorado novel, *Cuadernos de docencia universitaria* No. 23, Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Disponible en : <<http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/23cuaderno.pdf>>
34. Brown, H. (2000). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. USA: Pearson. pp. 429
35. Brown, K. y Cole, M. (2001). Cultural historical activity theory and the expansion of opportunities for learning after school. En Packer, M. J. y Tappan, M. B. (Eds.), *Cultural and critical perspectives on human development*. Nueva York: SUNY Press.
36. Brunner, J. (2008). El sistema de educación superior en Chile: un enfoque de economía política comparada, *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Universidade de Sorocaba Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 451-486. Disponible en <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/10.pdf>>
37. Cabrera, R y Ayala, E. (2010). Evaluación del Docente del Siglo XXI, *Cuarto Foro Nacional de Ciencias Básicas: "Selección y Perfeccionamiento de Profesores"*; México: Facultad de Ingeniería; UNAM, México. Disponible en: <http://dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_51.pdf>
38. Cadenas, M y León, A. (2007). Desempeño docente: Características y métodos para evaluar el trabajo docente, *Ágora*, Trujillo, Año 010, Num. 020, 57-72. Disponible en : <<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/30350>>

39. Calderón, C. y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), *Educación XXI*: Facultad de Educación. UNED, España, pp. 237-256. Disponible en : <<https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/613x.pdf>>
40. Campos, M., Gaspar, S. y Velásquez, B. (2015). Discurso y representaciones de estudiantes de bacteriología y trabajo social, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, México, UNAM/IISUE/Universia Vol. VI, Núm. 15, pp. 50-70. Disponible en : <<https://ries.universia.net/article/viewFile/1051/1141>>
41. Canadian Association of University Teachers (2007). *CAUT Teaching Dossier*, Ottawa, Ontario, Canada. Disponible en: <<http://www.caut.ca/docs/default-source/professional-advice/teaching-dossier.pdf>>
42. Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. Volume I, Issue 1, 1-47. Disponible en: <<https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>>
43. Canales, A. (2003). Docencia: Tensiones estructurales en la valoración de la actividad. En M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz (editores), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 71-76). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
44. Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro-ICE.
45. Carter, K. y Doyle, W. (1996). Personal Narrative and Life History in Learning to Teach. En Sikula, J., Buttery, T.J. y Guyton, E. (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Nueva York, Macmilan, pp. 120-142.
46. Carreras, J. (2010). Evaluación del profesorado: Evaluación de la calidad docente. *Educación Médica*, vol.13, suppl.1, pp. S67-S71. ISSN 1575-1813. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v13s1/mesa2_3.pdf>
47. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (2013). *Diplomado en línea Didáctica de las Lenguas-Culturas*, Unidad 5: El educando, el docente y la lengua, tema 2, actividad 1: El “buen” profesor parte C. Disponible en: <<http://diplomados.cele.unam.mx/lms/moodledata/3/m2/u5/u5a21.php>>
48. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas de Chile (2017). *Los Instrumentos de Evaluación*, Área de Evaluación Docente, Ministerio de Educación – MINEDUC. Disponible en: <https://www.docentemas.cl/dm04_instrumentos.php>
49. Cerbin, W. y Hutchings, P. (1993). *The teaching portfolio*. Paper presented at the Bush Summer Institute, Minneapolis, MN.
50. Cerny, P. G. (1997). Paradoxes of the Competition State: the dynamic of political globalisation. *Government and Opposition*, (32), 251-271
51. Chiavenato, I. (2000). *Administración de recursos humanos*, 5ª Ed. McGRAW Hill, Colombia. pp. 669.
52. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press

53. Clark, B. (1987). *The academic life: small words, different words*. Princenton: Carnegie Foundation for Advanced of Teaching.
54. Colom, R. y Espinosa, M. (1990). Las representaciones mentales: ¿El lenguaje del pensamiento, los lenguajes del pensamiento o los lenguajes de los pensamientos?, *Anuario de Psicología*, no 45, 7-21, Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, Disponible en : <<http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/64624/88650>>
55. Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (Comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. 2. Psicología de la Educación Escolar (pp.157-186). Madrid: Alianza.
56. Coll, C. (2009). *Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar*. Conferencia magistral presentada en el Congreso Mexicano de Investigación Educativa-COMIE. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, Veracruz.
57. Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Madrid, Santillana, Aula XXI.
58. Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar*, Madrid, Alianza Editorial.
59. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (1998). *Lineamientos para la evaluación institucional*, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, Argentina, pp. 43. Disponible en : <<http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/criteriosymetod/lineamientos.pdf>>
60. Conzuelo, S (2011). *Evaluación del desempeño docente en Educación Media Superior: Un estudio de caso en el sector privado de México*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Pedagogía. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. Director de tesis: Doctor Mario Rueda Beltrán. Disponible en : <https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/mrueda/Conzuelo2011_Tesis.pdf>
61. Contreras, G. (2008). La evaluación de la docencia y su diagnóstico, *Reencuentro- Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 53, 21-34; México; Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/340/34005303.pdf>>
62. Cooper, L. y Shepard, R. (1973). Chronometric Studies of the Rotation of Mental Images. En Chase , W.G. (Ed.), *Visual Information Processing*. New York: Academic Press.
63. Cooper, L. (1980). Spatial Information Processing: Strategies for Research. En Snow, R., Federico, P.A. y Montague , W.E. (Eds.), *Aptitude, Learning and Instruction: Cognitive Process Analyses*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
64. Cooper, L. (1982). Strategies for Visual Comparisons and Representation: Individual Differences. En Sternberg , R.J. (Ed.), *Advances in the Psychology of Human Intelligence* (vol. 1). Hillsdale, N.J.: Erlbaum
65. Cooper, L. y Podgorny, P. (1976). Mental Transformations and Visual Comparison Processes. Effects of Complexity and Similarity. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 2, 4, 503-514.

66. Cooper, L. y Mumaw, R. (1985). Spatial Aptitude. En Dillon, R. (Ed.). *Individual Differences in Cognition* (vol. 2). London: Academic Press.
67. Coraggio, J. y Torres, R. (1997). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Buenos Aires, Miño y Dávila/CEM.
68. Crispín, M. y Marván, L. (2001). El Portafolio como herramienta para mejorar la docencia. En Mario Rueda Beltrán y Monique Landesmann (Coords.) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?*, Pensamiento Universitario, México: UNAM, 88, 184 - 202
69. Cuevas, Y. (2015). Representaciones sociales de la reforma de educación básica. La visión de los directivos, *Perfiles Educativos*, Volumen XXXVII, Número 147 enero-marzo, IISUE-UNAM Disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2015-147-67-85>
70. Culioli, A. (1994). Representaciones, procesos referenciales y regulación. En Montagero, L. y Tryphon, A. *Lenguaje y cognición*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara/Gamma Editorial, pp. 178-227.
71. Darling-Hammond, L., Aness, J. y Falk, B. (1995). *Authentic assessment in action. Studies of schools and students at work*. Nueva York: Teachers College Press.
72. Day, P. y Klein, R. (1987). *Accountabilities: Five Public Services*, London: Tavistock
73. De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. En *Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado*, 12, (3). Disponible en: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART1.pdf>>
74. De La Garza, E (2004). La evaluación educativa, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, núm. 23, 807-816; Disponible en : <<http://www.redalyc.org/pdf/140/14002302.pdf>>
75. De La Llata, G. (2010). *La evaluación de la docencia en la Escuela Nacional Preparatoria: Un estudio de caso*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Enseñanza Superior, UNAM.
76. Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103. Disponible en: <http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf>
77. Diamond, R. M. (2004). *Preparing for promotion, tenure, and annual review: A faculty guide* (2nd ed.). Bolton, MA: Anker.
78. Diaz-Barriga, F. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México; Mc Graw Hill. Disponible en : <http://es.slideshare.net/maru_89/tecnicas-e-instrumentos-de-evaluacion>
79. Díaz Barriga, F. (2009). Competencias profesionales y evaluación auténtica en contextos universitarios. En Ruiz, E., Meraz, S., Suárez, P. y Sánchez, R. (Coords.), *La reflexión de la práctica docente y su mejoramiento*, pp. 55-84, México: FES-Iztacala, UNAM.

80. Díaz- Barriga, F. y Rigo, M. (2003). Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior, *Revista de la Educación Superior* Número 127 Volumen 32, p. 53-61, Disponible en : <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista127_S3A3ES.pdf>
81. Díaz-Barriga, F. y Pérez, M. (2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado, *Revista electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes, OBSERVAR*. No.4, p. 10 y 11. Disponible en : <<http://www.odas.es/site/magazine.php?mid=4>>
82. Dirección General de Evaluación Educativa (s/d). *Antecedentes*, México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <<http://www.evaluacion.unam.mx/>>
83. Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. Londres: Sage.
84. Enríquez, S. (2012). *Luego de las TIC, las TAC*. Disponible en : <http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/ponencia_ead_enriquez__silvia_cecilia.luego%20de%20las%20TIC,%20las%20TAC%20%281%29.pdf>
85. Ertmer, P.A. y Newby, T.J., (1993). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective, *Performance Improvement Quarterly*, International Society for Performance Improvement 6(4), 1993, pp. 50–72. Disponible en: <<https://www.uwplatt.edu/files/ttc/idarticle.pdf>>
86. Escuela Nacional Preparatoria, (2016). *Informe Anual de Actividades 2015-2016*, Disponible en: <<http://dgenp.unam.mx/docencia/2015-2016/PantallasProfesores-2015-2016.pdf>>
87. Espinoza, O. (2010). Los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior en América Latina, *Revista Digital AKADÈMEIA*, pp. 7-22 Universidad UCINF, Chile. Disponible en: <<http://www.revistaakademeia.cl/wp/wp-content/uploads/2010/08/Los-sistemas-de-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-superior-en-America-Latina.pdf>>
88. Ek, J. (1984). *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Pergamon Press, Oxford.U.K.
89. Eysenk, M. y Keane, M. (1991). *Cognitive Psychology: a student's handbook*. Hove, U. K., Lawrence Erlbaum Associates Ltd. 557 p.
90. Feixas, M. (2003). El portafolios y el SEEQ como herramientas para el desarrollo profesional. En Gairín, J. y Armengol, C. *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Cisspraxis.
91. Fernández, A. (2004). *El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional*. Educar, 33, 127-142.
92. Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias, *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 35 – 56. Disponible en: <<http://revistas.um.es/educatio/article/view/152>>
93. Fernández, A. y Maiqués, J. M. (2011). La carpeta docente como herramienta de evaluación y de mejora de la calidad de la enseñanza. En *Evaluación de políticas educativas: VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación* (pp. 86-90). Huelva, España: Universidad de Huelva.

94. Fernández, E. y Luna, E. (2004). Evaluación de la docencia en el contexto disciplinario: La opinión de los profesores en el caso de la ingeniería y tecnología, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, núm. 23, pp. 891-911. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002306>>
95. Fernández, N. y Marquina, M. (2008). La profesión académica en argentina: explorando su especificidad en el marco de las tendencias internacionales. *Revista Alternativas*. Centro de Producción Educativa de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
96. Fernández, N. y Coppola, N. (2008a). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Volumen 1, Número 3 (e), pp.96-123, Disponible en : <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art7.pdf>
97. Fernández, N. y Coppola, N. (2008b). Aproximaciones a la Evaluación de la Docencia Universitaria en algunos países Iberoamericanos. Una Perspectiva Comparada entre Similitudes, Diferencias y Convergencias, *Perspectivas em Políticas Públicas*, Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil Belo Horizonte, Vol. I, N°. 2, p. 131-163. Disponible en : <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3368860.pdf>>
98. Fernández, N. y Aiello, M. (2014). La evaluación universitaria en Argentina en el marco de América Latina. Situación y desafíos en relación al aseguramiento de la calidad. En Monarca, H. y Valle, J. (Coords.) *Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*, Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales. Universidad Autónoma de Madrid, Disponible en: <http://www.cie-ucinf.cl/download/libros_del_cie/Libro%20Evaluacion%20de%20la%20Calidad%20en%20ES%20en%20Iberoamerica%20H%20Monarca%202014%20GIPES%20UAM%20OE%20INICIA.pdf>
99. Felder, R. y Brent, R. (2004). How to evaluate teaching, *Chemical Engineering Education*, USA: North Carolina State University – Raleigh, 38(3), 200-202, Disponible en : <<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Columns/Teacheval.pdf>>
100. Fenstermacher, G. y Richardson, V.(2000). *On Making Determinations of Quality in Teaching*. Paper presented at Board on International Comparative Studies in Education of the National Academy of Sciences, pp 1-46. Washington, U.S.A. Disponible en : <<http://www-personal.umich.edu/~gfenster/teaqual14ss.PDF>>
101. Flotts, M. y Abarzúa, A. (2011). El modelo de evaluación y los instrumentos. En Manzi, J, et al. (Edit.) *La Evaluación Docente en Chile*, MIDE UC, Centro de Medición. Pontificia Universidad Católica de Chile. pp. 35 – 62. Disponible en : <http://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf>
102. Fodor, J. (1980). *Representations*. Vermont: Bradford Books.
103. Fodor, J. y Pylyshyn, Z. (1988). *Connectionism and Cognitive Architecture: A Critical Analysis*. *Cognition*, 28, 3-71.
104. Fondo De Las Naciones Unidas Para La Infancia - UNICEF (s/d). *Calidad educativa*, Disponible en: <https://www.unicef.org/spanish/education/index_quality.html>

105. Fonseca, R.; Sánchez, M. y Bracho, L. (2007). El liderazgo docente y su relación con el estilo gerencial de los pasantes de Comunicación Social de la Universidad del Zulia. *Telos, Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*: vol. 9, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 430-442. Universidad Privada Dr. Rafael Bellosillo Chacín, Maracaibo, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/993/99318778004.pdf>
106. Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). La escuela que queremos. En *Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.
107. García, F.J., y Granados, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Ed. Trotta, Madrid.
108. García, J. (2000). Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional, en Rueda y Díaz-Barriga (compiladores), *Evaluación de la docencia*, México: Paidós, pp. 41-62.
109. Gardner, E. D. (1977). Five Evaluations Frameworks. Implications for Decisions Making in Higher Education, *Journal of Higher Education*, vol. 58, núm. 5, sep.-oct. pp.571-593.
110. Garduño, L. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 21, Disponible en : <http://www.rieoei.org/rie21a06.htm>
111. Geertz, C. (1976). La ideología como sistema cultural. En VERON, E. (comp.). *El proceso ideológico*, 2ª ed. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
112. Gobierno de Chile (2004). Reglamento sobre Evaluación Docente. Ministerio de Educación. Santiago de Chile. Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201606221649280.ReglamentoEvaluacionDocente.pdf>
113. Gonczi, A. (1994). A competency based approach to initial and continuing professional education. En Benn, R. y Fieldhouse, R. (Eds.), *Training and professional development in adult and continuing education*, pp. 22-23, Exeter, England: University of Exeter, Centre for Research in Continuing Education.
114. González, V. (1999). El profesor universitario: ¿un facilitador o un orientador en la educación de valores?, *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. XIX. No. 3. Universidad de la Habana. Disponible en : <http://www.oei.es/valores2/viviana.htm>
115. González, V. y González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria, *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 47: Mayo-Agosto / Maio-Agosto, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Disponible en : <http://www.rieoei.org/rie47a09.htm>
116. Goodin, R. (2003). Teoría del diseño institucional. En Goodin, R (coord.), pp. 13-74. España, GEDISA.
117. Greca, I. (1999). *Modelos mentales*. En Moreira, M., Caballero, C. y Meneses, J. Primera (I) escuela de verano sobre investigación en enseñanza de las ciencias. (pp. 297-343). Burgos: Universidad de Burgos. España
118. Gutiérrez, F.(2002). *Cómo evaluar el aprendizaje*, Gráfica G.G., La Paz, Bolivia.

119. Hamilton, D. y Parlett, M. (1985). La evaluación como iluminación. En Gimeno, J. y Pérez, A. (comps.) *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal/Universitaria.
120. Herrada, M. (2015). Sistema de evaluación del desempeño docente en Chile. ¿Mejoran sus resultados los docentes que han sido evaluados en el 2009 y nuevamente el 2013?, *Memorias del Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educacional*, Disponible en: <<http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia2/21Sistema.pdf>>
121. Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México, D.F., Mc Graw Hill.
122. Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
123. Hymes, D. (1972). On communicative competence. En Pride, J.B., & Holmes, J. (eds.) *Sociolinguistics*. Penguin, Harmondworth, England.
124. Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, Francisco Moreno Fernández (Director), pp. 28 Disponible en : <http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf>
125. Isoré, M. (2009). Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. *OECD Education Working Papers*, 23. OECD Publishing. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/223283631428>
126. Izquierdo, M. (2001). Constructivismo versus socioconstructivismo. En *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, Revistes Catalanes amb Accés Obert, (9.3) Cataluña, España, pp. 239-242 Disponible en : <www.raco.cat/index.php/ect/article/viewFile/88742/132897>
127. Jiménez, G. (2012). Resumen ejecutivo Chile, pp. 221-232. En Lemaitre, M. y Zenteno, M. (2012) *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior. Informe 2012*. Centro Universitario de Desarrollo (CINDA). Proyecto ALFA “Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria” financiado por la Unión Europea, Santiago de Chile. Disponible en : <<http://www.universia.net/nosotros/files/CINDA-2012-Informe-de-Educaci%C3%B3n-Superior.pdf>>
128. Johnson, L. (1983). *Mental models*. Cambridge: Harvard University Press, USA.
129. Jonnaert, Ph. (2001). Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudios. Texto de apoyo a las conferencias del Dr. Ph. Jonnaert en la segunda conferencia anual de Inspectores de la enseñanza media los días 18 de diciembre de 2001 en Bobo Dioulasso, Burkina Faso, en *Red Iberoamericana de investigadores sobre el Currículo*. Disponible en : <http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/Competencias%20y%20socioconstructivismo%20JONNAERT.pdf>
130. Jonnaert, Ph. y Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Collection: Perspectives en éducation et formation. De Boeck - Supérieur. Paris/Bruxelles, pp. 448
131. Jonassen, D.H. (1991). Objectivism versus Constructivism: Do We Need a New Philosophical Paradigm?. *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5-14. Disponible en: <<https://www.learntechlib.org/p/164447/>>

132. Jonassen, D. H., & Reeves, T. C. (1996). Learning with technology: Using computers as cognitive tools. En D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 693-719). New York: Simon y Schuster.
133. Jornet, J.M. (2009). *La evaluación de los aprendizajes universitarios*. Documento presentado en la III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado, Universidad de Cádiz, España.
134. Jornet, J. M., González-Such, J., Suárez, J. M. y Perales, M. J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias, *Bordón. Revista de pedagogía*, Sociedad Española de Pedagogía, 63 (1), pp. 125-145, Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3601050>>
135. Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, Ch. y McEvoy, W. (2004). *The European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference*, University of Southampton. England, Disponible en : <<http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>>
136. Kemmis, S. (1982). Seven Principles for Programme in Curriculum and Innovation, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 14, núm. 3, pp. 221-240.
137. Kleinhenz, E., Ingvarson, L. y Chadbourne, R. (2002). *Evaluating the work of teachers in Australian schools. Vision and reality*. Ponencia presentada en la Conference of the Australian Association for Research in Education (AARE), Brisbane, Queensland, Australia.
138. Knapper, C. y Wilcox, S. (1998). *El portafolios docente*. Queen`s University, Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U).
139. Knight, P. (2006). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
140. Kohonen, V. (2001). Towards experiential foreign language education. En Kohonen, V. et al. *Experiential learning in foreign language education*. Pearson, Harlow, Essex, pp. 8-60.
141. Kosslyn, S.M. (1973). Scanning Visual Images: some Structural Implications. *Perception and Psychophysics*, 5, 90-94.
142. Kosslyn, S.M. (1975). Information Representation in Visual Images. *Cognitive Psychology*, 7, 341-370.
143. Kosslyn, S.M. (1984a). A Theory Based Approach to the Study of Individual Differences in Mental Imagery. En Snow, R.E., Federico , R.A. y Montague , W.E. (Ed.). *Aptitude, Learning and Instruction*. Hillsdale, N.J.: LEA.
144. Kosslyn, S.M. (1984b). *Ghosts in the Mind's Machine*. New York: Norton.
145. Kosslyn, S.M. y Schwartz, S. (1978). Visual Images as Spatial Representations in Active Memory. En Riseman , E.M. y Hanson , A.R. (Eds.), *Machine Vision*. New York: Academic Press.
146. Kosslyn, S., Cave, C., Provost, D., y Gierke, S. (1988). Sequential Processes in Image Generation. *Cognitive Psychology*, 20, 319-344.

147. Ladrón de Guevara, G. (2008). *Formación y profesionalización del profesor de lenguas*. En Memorias del IV Foro Nacional de Estudios de Lenguas, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
148. Lafforgue, Jorge (edit.) (2012). *La CONEAU y el sistema universitario argentino: memoria 1996-2011*, Ministerio de Educación de la República Argentina. Disponible en: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/publicaciones/documentos/La_CONEAU_y_el_sistema_universitario_argentino.pdf>
149. Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice, Reflective Practice. *International and Multidisciplinary Perspectives*, 9(3), 341-360.
150. Latapí, P. (1988). La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad, *Revista de la Educación Superior*, núm. 68, octubre-diciembre, pp. 5-19.
151. Laveault, D. (2007). *L'évaluation des enseignants : le beau risqué*. Ponencia presentada en el coloquio del CIREPE (Centre d'intervention et de recherche en évaluation du personnel enseignant): L'évaluation des enseignants. Pourquoi? Comment?, Québec. Canada..
152. Legendre, M.F. (2007). Évaluer des compétences professionnelles. En L. Bélair, D. Laveault, C. Lebelle (eds). *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa. Canada.
153. Lemaitre, M. y Zenteno, M. (edits.) (2012). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2012*. Proyecto ALFA "Aseguramiento de la Calidad: Políticas públicas y gestión universitaria, Centro Universitario de Desarrollo (CINDA), Universia. Santiago de Chile, República de Chile. Disponible en <<http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/02/Aseguramiento-de-la-calidad-en-Iberoam%C3%A9rica-2012.pdf>>
154. Lerner, J. S., y Tetlock, P. E. (1999). Accounting for the effects of accountability. En: *Psychological Bulletin*, American Psychological Association 125(2), 255–275. Washington, DC. U.S.A.
155. Leyva, Y. E. y Jornet, J. M. (2006). *El perfil del evaluador educativo*. Boletín CENEVAL, n° 7 (nov.), 2-6. México:CENEVAL.
156. Lezama, E. y Hernández, L. (2001). La evaluación como discurso dominante en la sociedad actual. En Avendaño, C.; Rochín, D; Ruiz, E. y Estrada, L. (Coords.), *Evaluación: reflexiones en torno a un proceso* (pp. 29-33). México: UNAM Iztacala.
157. Loredo, J. (Coord.) (2000). *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, México, Porrúa.
158. Mccandless, H. E., (2001). *A Citizen's Guide to Public Accountability: Changing the Relationship Between Citizens and Authorities*. Victoria B.C. Canada: Trafford.
159. Luna, E. (2000). Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia. En Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (comps.) *Evaluación de la docencia. Nuevas perspectivas*, México: Paidós Educador, pp. 63-84.
160. Mathers, C., Oliva, M. y Laine, S.W.M. (2008). *Improving instruction through effective teacher evaluation*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Disponible en: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520778.pdf>>

161. Martí, E. (1997). El constructivismo y sus sombras. *Anuario de Psicología*, Universidad de Barcelona, 69, pp. 3-18.
162. Martínez, F. (2001). Evaluación educativa y pruebas estandarizadas. Elementos para enriquecer el debate, *Revista de la Educación Superior*, 30 (120), pp. 71-85. Disponible en: <www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/revsup/rres120/menú5.htm>
163. Martínez, J. (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XLI, núm. 1-2, pp. 103-124, Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27021144004>>
164. Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa y su práctica y otras metáforas*, Cuadernos de Educación, núm. 33. Barcelona: Horsis /ICE-Universidad de Barcelona.
165. Matute, S., Iglesias, P., Gutiérrez, O., Capote, T., Rojas, J. y Durán, R.(2013).Representaciones mentales en el aprendizaje del concepto combustión, *Educere – Revista venezolana de educación*, vol. 17, núm. 57, mayo-agosto, pp. 309-318, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/356/35630152015.pdf>>
166. Méndez, E., Garduño, R. y Martínez, F. (2013). En 180 días la reforma educativa contará con su ley reglamentaria. Periódico *La Jornada*, publicado el Miércoles 27 de febrero de 2013. Disponible en: <<http://www.jornada.unam.mx/2013/02/27/sociedad/047n1soc>>
167. Menéndez, J.L. (2013). La carpeta docente como instrumento de evaluación del profesorado universitario. ¿Es posible valorar la mejora de la calidad de la enseñanza?. En Arbesú, I., y Díaz Barriga, F. (Coords.), *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias*, (pp. 87-110). México: UAM-X, Ediciones Díaz de Santos.
168. Merieu, Ph. (2002). *Aprender sí ¿pero cómo?*, Barcelona, Octaedro.
169. Moledo, F. (2004). Del proceso de Bolonia o sobre la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. En *Anales de mecánica y electricidad*; Vol. 81, Número 3 (mayo-junio); Asociación / Colegio Nacional de Ingenieros del ICAI. Madrid, España Disponible en: <https://www.icaei.es/contenidos/publicaciones/anales_get.php?id=330>
170. Monarca, H. y Valle, J. (Coords.) (2014). Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica, Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales. Universidad Autónoma de Madrid, Disponible en: <http://www.cie-ucinf.cl/download/libros_del_cie/Libro%20Evaluacion%20de%20la%20Calidad%20en%20ES%20en%20Iberoamerica%20H%20Monarca%202014%20GIPES%20UAM%20OE%20INICIA.pdf>
171. Montoya , J., Arbesú, I., Contreras., G., y Conzuelo, S. (2014). Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: análisis de experiencias, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Volumen 7, número 2 (especial). p. 15 – 42. Disponible en: <<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e.html>>
172. Mora, R. (2009). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula, Buenos Aires, Argentina, Aique Grupo Editor.

173. Morin, E. (1998), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México, UNESCO, Correo de la UNESCO.
174. Moreira, M. (1999). Modelos mentales. En Marco Antonio. Moreira & Concesa, Caballero Sahelis & Jesús, Meneses Villagrá. *Primera (I) escuela de verano sobre investigación en enseñanza de las ciencias*.(pp. 297-343). Burgos: Universidad de Burgos. España
175. Moreno, F. (2012). Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: <cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm>
176. Moreno-Olivos. T (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. 1, No. 2, 84-97; Disponible en : <<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/55/moreno>>
177. Moscovici, S. (2003). Notas hacia una descripción de la representación social, *Psicología Social*, vol. 1, núm. 2, pp. 67-118.
178. Moss, P.A., Sutherland, L.M., Haniford, L., Miller, R., Johnson, D., Geist, P.K., Koziol, S.M., Star, J.R., y Pecheone, R.L., (2004). Interrogating the generalizability of portfolio assessments of beginning teachers: A qualitative study. *Education Policy Analysis Archives*, 12(32).Disponible en: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v12n32/>>
179. Mulgan, R., (2003). *Holding Power to Account: Accountability in Modern Democracies*, Pelgrave. Basingstoke, U.K.
180. Murillo, F. (Coord.) (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago, Disponible en : <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf>>
181. Murillo, F. (2008). La Evaluación del Profesorado Universitario en España, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Volumen 1, Número 3 (e). Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art3.pdf>
182. Murillo, G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Volumen 12, Número 1; Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica, pp. 1-23, Disponible en: <www.redalyc.org/pdf/447/44723363015.pdf>
183. Neave, G. (1990). *La Educación Superior bajo la evaluación estatal*. Universidad Futura, 2(5), 4-16.
184. Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. Meredith Publishing Company.
185. Nevo, D. (1983). The Conceptualization of Educational Evaluation: an Analytical Review of the Literature, *Review of Educational Research*, vol. 53, núm. 1, pp. 117-128
186. Newell, A. y Simon, H.A. (1972). *Human Problem Solving*. New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice-Hall
187. Nieto, J.M. (1996). *La Autoevaluación del Profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente*. Madrid: Escuela Española, Madrid, vol. 2, 109.

188. Ojeda, M. y Alcalá, M. (2004). La enseñanza en las aulas universitarias. Una mirada desde Las cátedras: aspectos curriculares que inciden en las Prácticas pedagógicas de los equipos docentes, *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Número 34/1, Disponible en : <<http://www.rieoei.org/deloslectores/765Ojeda.PDF>>
189. Organización de los Estados Americanos - OEA (2011). *Estado del Arte de la Evaluación, Seguimiento y Monitoreo de las Políticas, Programas y Servicios para la Atención Integral a la Primera Infancia*, Proyecto: “La evaluación educativa orientada a la calidad: Seguimiento al Compromiso Hemisférico por la educación de la primera infancia”, OEA) Secretaria Ejecutiva para el Desarrollo Integral (SEDI); Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Cultura; Oficina de Educación y Cultura (OEA/OEC). Washington, Estados Unidos de América, Disponible en: <www.portal.oas.org>
190. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OECD (2008). Assuring and Improving Quality (Chapter 5). En OECD. *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Volume 1 Special Features: Governance, Funding, Quality. (pp.259-317). Paris: OECD. Disponible en: <<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41266690.pdf>>
191. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OECD (2009). *Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and examples of Country Practices*. Disponible en: <<http://www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf>>
192. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OECD (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, París: Francia. Disponible en: <<http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>>
193. Otero, M. (1999). Psicología cognitiva, representaciones mentales e investigación en enseñanza de las ciencias, *Investigações em Ensino de Ciências – V4(2)*, pp. 93-119. Disponible en : <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID49/v4_n2_a1999.pdf>
194. Oxford, R. L., Judd, C. y Giesen, J. (1998). *Relationships among Learning Strategies, Learning Styles, EFL Proficiency, and Academic Performance among Secondary School Students in Turkey*. (Documento no publicado) University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama, USA
195. Paez, V. (2001). El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias, *Comunicación*, enero-junio, año/vol. 11, número 003. Instituto Tecnológico de Costa Rica, Cartago, Costa Rica, Disponible en : <<http://www.redalyc.org/pdf/166/16611306.pdf>>
196. Paivio, A. (1971). *Imagery and Verbal Processes*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
197. Palacios, I (2006). Aprendiendo a aprender en el aula de lenguas extranjeras. Las estrategias de aprendizaje y su tratamiento en el aula. En Cassany, D. y Aranzabe, I. *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*, Serie: Aulas de verano, Gobierno de España, Instituto Superior de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, Madrid, pp 129-170. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2244655>>
198. Pan, N. (2012). Prólogo. En Lafforgue, J. (edit.) *La CONEAU y el sistema universitario argentino: memoria 1996-2011*, 1a ed. CONEAU, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/publicaciones/documentos/La_CONEAU_y_el_sistema_universitario_argentino.pdf>

199. Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage.
200. Paulston, R. (1980). *Múltiples enfoques en la evaluación de reformas educativas*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol X, núm. 4, pp. 87-120.
201. Pérez, A. (1985), Modelos contemporáneos de evaluación, En Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. (comps.). *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal/Universitaria.
202. Pérez, A. (1993). Modelos contemporáneos de evaluación. En Pérez, A., Macdonald, B. y Gimeno Sacristán. (comps.). *La evaluación: su teoría y su práctica. Cuadernos de educación*, 143. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo. Disponible en: <<http://www.shytelca.com.ve/componente/AutoPlay/Docs/Modelos%20Contemporaneos%20de%20Evaluacion.pdf>>
203. Pérez de Obanos, G. (2009). *La competencia docente y el desarrollo profesional: hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de ELE*. Ponencia dictada en el V Encuentro Brasileño de Profesores de Español. Suplementos Marco ELE núm. 9. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/enbrape/perezdeobanos_competencia-docente.pdf>
204. Pérez, M. (2014). Evaluación de Competencias mediante portafolios, *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Enero 2014, Vol. 53(1), pp. 19-35. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329700003>>
205. Pérez, M.(1996). Linguistic and communicative competence. En McLaren, N. & Madrid, D. A *Handbook for TEFL*. Marfil, Alcoy. España.
206. Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*, España: Graó. Disponible en: <<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>>
207. Perry, R.P. (1992). Teaching in higher education. *Teaching and teacher education*, 8 (3), 311-317.
208. Pollitt, C. (2003). *The Essential Public Manager*, London: Open University Press/McGraw-Hill.
209. Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
210. Pylyshyn, Z. (1983). La naturaleza simbólica de las representaciones mentales. En Sebastian, M.V. (Comp.), *Lecturas de Psicología de la Memoria*. Madrid: Alianza.
211. Quillian, M.R. (1968). Semantic Memory. En Minsky, M. (Ed.), *Semantic Information Processing*. MA: -7 MIT Press.
212. Ricco, G. (2001). *Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las universidades*. Buenos Aires: Consejo de Universidades de Argentina, CIN.
213. Richard-Amato, P. (2003). *Making it happen. From interactive to participatory language teaching*, USA: Pearson. p. 7

214. Rivera, M., Bazaldúa, J., Rovira, I., Conde, R., y Rodríguez, J. (2007). La evaluación de competencias: un marco metodológico. En *FIMPEs Competencias educativas, profesionales y laborales: un enfoque para el seguimiento de egresados en instituciones de nivel superior*. México: innovación editorial Lagares, 59-81. Disponible en: <https://www.academia.edu/6662025/Evaluaci%C3%B3n_de_competencias_un_marco_metodol%C3%B3gico>
215. Rodríguez, D. (2002). *Diagnóstico organizacional*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
216. Rodríguez, R., Hernández, N. y Díaz, M. (2007). Docencia universitaria: cómo planificar asignaturas para el aprendizaje de competencias: primeros pasos para el diseño de un plan docente. *Documentos ice*, Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo, España.
217. Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (2000). La evaluación externa de la docencia y la investigación. El marco de referencia y el check list. En Cuadernos IRC, *Revista de Evaluación, Planificación y Gestión Universitaria*, Universidad de Alicante 6, 4-8.
218. Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 10, núm. 1, enero-abril, pp.1-28 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/447/44713068015.pdf>>
219. Rodríguez J., Galván, C., y Martínez, F. (2013). El portafolios digital como herramienta para el desarrollo de competencias transversales. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 14, núm. 2, pp. 157-177. Universidad de Salamanca. Salamanca, España. Disponible en: <www.redalyc.org/pdf/2010/201028055007.pdf>
220. Rojas, R. (2010). *Guía para realizar investigaciones sociales*, Plaza y Valdez, México, 437p.
221. Romzek, B. S. y Dubnick, M. J. (1998). Accountability. En: Shafritz, J. M. (ed.), *International Encyclopaedia of Public Policy and Administration*. Volume 1: A-C. Westview Press. Boulder, Colorado, U.S.A.
222. Roth, J.D. y Kosslyn, S.M. (1988). Construction of the Third Dimension in Mental Imagery. *Cognitive Psychology*, 20, 344-361
223. Rubio, J. (2007). La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer, *Reencuentro*, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México, núm. 50 pp. 35-44. Tomado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005006>>
224. Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México. En *Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia*. México: UAM/ IISUE/RIED.
225. Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación , Universidad Nacional Autónoma de México . Disponible en : <<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/234/751>>

226. Rueda, M. (2011). La evaluación de los docentes, elemento sustantivo en la educación, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, No. 133, 3-7; Disponible en : <<http://www.redalyc.org/pdf/132/13219088001.pdf>>
227. Rueda, M. y Rodríguez, L. (1996). La evaluación de la docencia en el posgrado de la UNAM, en: Rueda, M. y Nieto, J. (comps.), *La evaluación de la docencia universitaria*, Facultad de Psicología-UNAM, México, pp. 7-50.
228. Rueda, M., Díaz Barriga, F. y Díaz, M. (2001). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, UAM-UNAM-UABJO.
229. Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (coords.). (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, México: CESU-Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés Editores.
230. Ruiz, E. (2009). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. México, UNAM-IISUE, p. 67-81.
231. Salazar, J. (2008). Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria. Una aproximación a la realidad en las universidades públicas y/o estatales de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 67-84. Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art5.pdf
232. Sánchez, R. y Santa María, M. (2000). El proceso y las prácticas de tutoría. En Sánchez, R. y Arredondo, M. (coords.), *Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*, México, CESU-UNAM, pp. 109-136.
233. Sancho, A. (2008). De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la Escuela* No. 64; en línea, disponible en <http://www.ub.edu/esbrina/docs/proj-tic/tic_a_tac.pdf>
234. Sander, B. (1996). *Gestión educativa en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
235. Santos, M. (1993). La Evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista Investigación en la escuela*, No. 20. p. 23-38. Grupos de Investigación DIE (Universidad de Sevilla) y GAIA (Universidad de Sevilla y Universidad de Huelva). España. Disponible en: <http://www.investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-la-escuela/435-la_evaluacin_un_proceso_de_dilogo_comprensin_y_mejora> y en <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/20/R20_2.pdf>
236. Scott, C. (2000). Accountability in the Regulatory State. En *Journal of Law and Society*, 27,1: 38-60. Cardiff University Law School, U.K.
237. Seda, S. I. (2002). Evaluación por portafolios: un enfoque para la enseñanza. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, (32) 1. México: Centro de estudios Educativos, A. C.
238. Seldin, P. (1993). The Use and Abuse of Student Ratings of Professors, *The Chronicle of Higher Education*, vol. 39 (21), p. 40.
239. Seldin, P. (2004). *The teaching portfolio* (3rd ed.). Bolton, MA: Anker.

240. Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Disponible en: <<http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>>
241. Shepard, R. y Metzler, J. (1971). Mental Rotation of three-dimensional objects. *Science*, 171, 701-703.
242. Shapiro, E.G. (1989). Effect of instructor and class characteristics on student's class evaluations. *Research in Higher Education* n° 31, pp. 135-148.
243. Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M.C. (Comp.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós.
244. Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma, Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*; vol. 9, No. 2, 1-30. Disponible en : <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>
245. Snelbecker, G. (1983). Is Instructional Theory Alve and Well?. En Reigeluth, C. (editor) *International-Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, USA. p.437-472
246. Stake, R., Contreras, G. y Arbesú, I. (2011). *Evaluando la calidad de la universidad, particularmente su docencia*. Perfiles Educativos, 23, 155-168.
247. Stein, E., Tommasi, M., Echebarría, K., Lora, E. y Payne, M. (Coord.) (2006). *La política de las políticas públicas. Progreso económico y social en América Latina. Informe 2006*; Banco Interamericano de Desarrollo, David Rockefeller Center for Latin American Studies, Harvard University y Planeta; Washington, DC, U.S.A.
248. Stern, H.H.(1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
249. Stufflebeam, L. y Shinkfield, J. (1989). *Evaluación sistemática*, Madrid, Paidós.
250. Tapia, F. (2011). Notas de Estadística Aplicada a la Administración, Contaduría e Informática Administrativa. *Técnicas e Instrumentos de Evaluación*, Universidad de Sonora, Departamento de Matemáticas, Disponible en : <[http://www.mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20\(C%20C3%20B3mo%20dise%20C3%20B1ar%20una%20encuesta\)/EscalasDeMedicion.pdf](http://www.mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20(C%20C3%20B3mo%20dise%20C3%20B1ar%20una%20encuesta)/EscalasDeMedicion.pdf)>
251. Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
252. Tedesco, J. (2014). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica. pp. 120.
253. Tejedor, F. J. (2003). Orientación del sistema educativo hacia los resultados: Intensificación de los procesos evaluativos de alumnos, profesores, centros y el propio sistema. *Documentos, Sociedad Española de Pedagogía*. Disponible en: <<http://www.uv.es/soespe/LCE-tejedor.htm>>
254. Tejedor, F. J. y Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Disponible en: <<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/199/339>>

255. Thompson, A., Simonson, M. y Hargrave, C. (1992). *Educational Technology : A Review of the Research*. Association for Educational Communications and technology: Washington D.C. , USA.
256. Tobón, S., García Fraile, J. A., Rial, A. y Carretero, M. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
257. Toledo, D. y Favela, L. (2008). Competencias de los Docentes de Idiomas, en *PLURILINKGUA* Revista virtual, Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Idiomas, Ensenada, Baja California, México, Volumen 4, Número 2 (Noviembre). Disponible en: <http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilinkgua/docs/v4/2/Articulo_David_COMPETENCIAS_DOCENTES_DE_IDIOMAS.pdf>
258. Tribe, J. (1996). Core skills: A critical examination. *Educational Review*. Routledge, 48, 13-27. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1080/0013191960480102>>
259. Trigwell, K. (2001). Judging university teaching. *The International Journal for Academic Development*, 6(1), 65-73. International Consortium for Educational Development, Routledge / Taylor & Francis Group, London, U.K.
260. Trujillo, F. (2001). *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural*, Ponencia presentada en el Congreso Nacional “Inmigración, Convivencia e Interculturalidad”, Ceuta, España, Instituto de Estudios Ceutíes (Noviembre, 2001), Disponible en : <www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/objetivos.pdf>
261. Trujillo, F. (2013). *Diario de aprendizaje, rúbricas y portafolios, en Aprendizaje basado en proyectos*; Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, Madrid, España. Disponible en: <http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/37234/mod_resource/content/1/PDF/6_AbP_bloq3_u2.pdf>
262. Universidad de Chile (1999). *Reglamento general de calificación académica de la Universidad de Chile*, Decreto Universitario N°1136, de 13 de mayo de 1999. Disponible en: <<http://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/4874/reglamento-general-de-calificacion-academica>>
263. Universidad de Chile (2001). *Reglamento general de carrera académica de la Universidad de Chile*, Decreto n°2860, 8 de mayo de 2001. Disponible en: <<http://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/4851/reglamento-general-de-carrera-academica>>
264. Universidad de Chile (2010). *Reglamento del Consejo de Evaluación*, Decreto Exento N°006987, de 22 de marzo de 2010, Disponible en: <<http://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/42143/reglamento-del-consejo-de-evaluacion>>
265. Universidad Nacional Autónoma de México (2017). *Agenda estadística UNAM 2017*, Dirección General de Planeación, UNAM. Disponible en: <<http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2017/>>
266. Universitat de Barcelona (2009). *Manual d'avaluació de l'activitat Docent del Professorat de la Universitat de Barcelona*, Disponible en <http://www.aqu.cat/doc/doc_18226312_1.pdf>

267. Valdés, H. (2000). *Desarrollo escolar*. Documento presentado en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, OEI, México, 23 al 25 de mayo Ciudad de México, México. Disponible en:
<<http://marco.edu.mx/BibliotecaDigital/files/Educacion%20Basada%20en%20Competencias/9-Evaluacion%20por%20Competencias/Desarrollo%20Escolar.pdf>>
268. Vallant, D. (2007). *La identidad docente*. I Congreso internacional de Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado, Universidad de Barcelona, Barcelona, España
269. Van der Schaaf, M. F. y Stokking, K.M. (2008). Developing and validating a design for teacher portfolio assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (3), 245–262.
270. Van Tartwijk, J., Driessen E., Van Der Vleuten, C. y Stokking, K. (2007). Factors Influencing the Successful Introduction of Portfolios. *Quality in Higher Education*, 13 (1), 69-79. Disponible en:
<<http://dx.doi.org/10.1080/13538320701272813>>
271. Velásquez, R. (2007). *Rúbrica*. Presentación powerpoint para la Asignatura: Evaluación Educativa. Universidad de San Martín de Porres: Lima, Perú. Disponible en:
<<http://es.scribd.com/doc/2905226/Rubricas-de-evaluacion>>
272. Vernengo, A. y Ramallo, M. (2009). *La evaluación del desempeño docente en el ámbito universitario mediante la opinión de los alumnos. Sus metas y usos institucionales*. Documento de Trabajo N° 224, Universidad de Belgrano. Buenos Aires, Argentina Disponible en:
<http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/224_vernengo-ramallo.pdf>
273. Vidales, D.I. (2005). *Las diez competencias del maestro*. Agenda Escolar, México, Ediciones Larousse.
274. Villa-Lever, L. (1996). Hacia una tipología de los académicos: Los docentes, los investigadores y los gestores. *Revista Mexicana de Sociología*, 58 (1) UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, México. pp. 205-226.
275. Widdowson, H. (1998). Aspectos de la enseñanza del lenguaje. En Mendoza, A. (coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, ICE, págs. 1-22
276. Winne, P. H. (1985). Cognitive processing in the classroom. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (Vol. 2, pp. 795-808). Oxford, England: Pergamon.
277. Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Madrid, Paidós.
278. Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto. Mensajero.
279. Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. *Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
280. Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

281. Zeichner, K. y Gore, J. (1990). Teacher socialization, en R.W. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Nueva York, Macmillan, pp. 329-348.
282. Zúñiga, M. y Jopia, B. (2007). La evaluación del desempeño docente en las universidades chilenas: diagnostico desde la perspectiva de las autoridades universitarias. En *Evaluación del Desempeño Docente y Calidad de la Docencia Universitaria* (pp. 33-56). Santiago de Chile: CINDA. Disponible en:
<<https://www.cinda.cl/download/libros/EVALUACION%20DEL%20DESEMPEÑO%20DOCEN.pdf>>