

**LA EVALUACIÓN COMO RECURSO ESTRATÉGICO PARA LA
MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE ANTE LOS RETOS DE
UNA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS**

**THE EVALUATION AS AN STRATEGIC RESOURCE TO IMPROVE THE TEACHING
PRACTICE STANDING BEFORE THE CHALLENGES OF THE EDUCATION BASED
ON COMPETENCES.**

Yolanda Edith Leyva Barajas

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art18.pdf

Actualmente los sistemas educativos en todo el mundo deben enfrentar retos particularmente difíciles: formar ciudadanos capaces de adaptarse a los imprevisibles cambios de la sociedad y de las actividades técnicas y científicas, además de generar y conducir dichos cambios rescatando el valor cultural y social de la educación. Estos son algunos de los aspectos en que se concreta el reto de mejorar la calidad de la educación superior. En este contexto, la evaluación se ha ido identificando como un instrumento clave de ayuda para dinamizar la mejora y la innovación en cualquier etapa del proceso educativo asumiendo los cambios que se requieren de una forma más efectiva y responsable.

Aunque estos retos existen desde hace tiempo, y forman parte del discurso en muchos foros educativos nacionales e internacionales, no es usual que los profesores se identifiquen como agentes activos para enfrentarlos; muchos de ellos ni siquiera son conscientes de que es necesario un cambio en sus prácticas docentes. No obstante, las políticas que se han ido adoptando en las instituciones de educación superior en México, como respuesta a lo que acontece en otros países de América y Europa; se orientan a identificar elementos que permitan la convergencia, transferibilidad y transparencia, así como las orientaciones metodológico-didácticas dirigidas al desarrollo de competencias; lo cual implica énfasis diferentes en las prácticas de la docencia de aquellas que habitualmente se venían utilizando en la educación superior (De Miguel, 2006; Delgado, 2006). Las tendencias actuales en evaluación educativa constituyen una oportunidad para la reflexión y el cambio de estas prácticas tanto en el ámbito individual como en el del trabajo colegiado.

Retomamos para el propósito central de este trabajo, la síntesis sobre el concepto de evaluación educativa del grupo de evaluación y medición (gem) de la Universidad de Valencia, ya que refleja de forma adecuada tales tendencias: "Un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora" (Jornet, 2009).

En congruencia con esta conceptualización, los modelos evaluativos que adoptemos, deben permitirnos comprender la realidad educativa en la que nos movemos, por lo cual es necesario también llegar a consensos respecto de la misión y funciones de la educación superior en nuestro país, así como a modelos de formación de la práctica educativa y programas de gestión académica y operativa acordes con los movimientos mundiales que se han generado en torno al desarrollo de competencias profesionales, de manera que podamos construir los estándares de calidad que nos permitan orientar nuestros esfuerzos en la proyección de políticas y estrategias para alcanzarlos.

En México, desde hace ya un par de décadas se generaron una serie de mecanismos y estrategias nacionales para evaluar la calidad del sistema educativo, no obstante, la complejidad que implica tanto la comprensión de la realidad de la educación en nuestro país, como el logro de consensos respecto de una visión compartida de "educación de calidad"; ha hecho que estos esfuerzos no sean suficientes para producir un cambio. Al respecto de la complejidad que representa la evaluación de un sistema educativo Tiana (2004) destaca tres tipos de análisis sobre la relevancia de la política educativa: 1) el desempeño del sistema educativo en su conjunto en relación con la satisfacción de las necesidades de educación de la población; 2) la determinación de la equidad y la eficiencia del sistema y 3) la evaluación del impacto de las políticas y la eficacia en el logro de las metas que guían los planes de desarrollo.

1. ALGUNOS CONCEPTOS ÚTILES DE METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN

Abordaremos este tema desde la perspectiva de lo que corresponde hacer a las instituciones de educación superior como actores principales involucrados en los análisis del sistema educativo mexicano, tanto en el nivel de las políticas y planes de desarrollo educativo nacionales y estatales, como el de la realidad educativa respecto de las necesidades y demandas actuales de la sociedad. De acuerdo con la UNESCO (1998) para hacer frente a estas demandas, se requiere que la educación superior contemporánea sea capaz de ofrecer una formación de profesionales competentes y comprometidos, capaces de enfrentar con eficacia, eficiencia y responsabilidad los problemas mundiales derivados de un uso irracional de los recursos y de los avances acelerados de la ciencia y la tecnología, creando un brecha importante con respecto a la formación profesional, principalmente en áreas de ciencias sociales y humanidades.

Para abordar procesos evaluativos que tengan un potencial de cambio, las instituciones requieren de la definición de metodologías de recolección y análisis de información concertadas e integradas en un sistema o modelo de evaluación incluyente, para que proporcionen elementos de comprensión de la realidad educativa que viven. Un aspecto indispensable del proceso evaluativo, es la incorporación de diversos actores en equipos interdisciplinarios organizados con base en una estructura que responda a las características de la institución y sus programas; ya que se requiere de las aportaciones de expertos o especialistas en el área evaluada, de los técnicos en evaluación y de todos aquellos que puedan aportar información contextual que ayude a la interpretación de los resultados. Sobre decir que en cualquier centro educativo los docentes son actores que pueden aportar tanto información de expertos o especialistas del objeto de evaluación, como información contextual derivada de su experiencia en el ejercicio de la docencia. Su incorporación es indispensable en la realización de procesos evaluativos que pretendan ser realmente útiles.

Dado que estos equipos interdisciplinarios, serán los responsables de tomar una serie de decisiones en torno del modelo evaluativo más apropiado, y que este modelo deben incluir mecanismos de evaluación y mejora de la docencia, es necesario que se incorporen desde el inicio del proceso evaluativo, para lo cual también es conveniente contar con procesos de inducción y sensibilización de su papel en la toma de decisiones a nivel institucional.

Desde la planeación de la evaluación, deberá integrarse a los docentes de las diversas academias o cuerpos colegiados para llegar a consensos acerca de la definición de propósitos y usos que se darán a los resultados de la evaluación de los diversos componentes a evaluar: los programas, los recursos didácticos, los estudiantes, la operación de los programas, en donde desde luego entra la evaluación de la docencia; la infraestructura y la gestión para el logro de los propósitos institucionales. De manera específica es importante que participen en la construcción ya sea de un perfil referencial, o bien en la definición de un concepto de calidad de la práctica docente, con la finalidad de estar en condiciones de construir indicadores que proporcionen una base para la definición de criterios y estándares. Todo este proceso, permitirá contar con un marco de interpretación adecuado a la información que ha de recabarse. Es muy importante que los docentes participen no sólo en la planeación de la evaluación, sino en los comités que se encarguen de la elaboración de diversos tipos de instrumentos para recabar la información; o en aquellos que se encarguen de la selección de técnicas de análisis e interpretación de la misma, de manera que su participación incida también en la toma de decisiones de cómo comunicar y difundir los resultados a los diversos usuarios.

Sólo si los profesores se integran voluntariamente a los diversos equipos de trabajo, será posible ganar credibilidad y, con ello, obtener información útil para mejorar la práctica docente y otros procesos que permitan alcanzar las metas institucionales propuestas. Cualquier falla o falta de consenso en alguno de estos procesos, constituye un riesgo para la validez y, por lo tanto, la utilidad de los resultados de la evaluación, razón por la cual el rol del evaluador en los diversos comités y grupos de trabajo en todas las etapas del proceso, además de guiar los procesos técnicos debe ser capaz de comprender el contexto en el que se desarrolla la actividad docente, prever posibles conflictos y, en caso de que sucedan, debe tener capacidad de negociación para el logro de consensos. Esto implica que el evaluador además de las competencias conceptuales y metodológicas, debe desarrollar competencias contextuales, comunicativas, adaptativas e integrativas (Leyva y Jornet, 2006).

Hemos señalado que la definición de criterios e indicadores, debe partir de las dimensiones de calidad de la actuación docente previamente acordadas, y que tales dimensiones deben ser congruentes con las demandas actuales de formación y desarrollo de competencias de los sistemas educativos. Se puede partir de un perfil referencial o de algún modelo de formación docente, en cualquier caso deberá verificarse si la práctica docente es relevante y pertinente, si tiene eficacia interna y externa, si tiene un impacto en el largo plazo, si es eficiente en el uso de sus recursos, si busca la equidad y otros valores asociados con la misión y filosofía institucionales. Adicionalmente, se deben lograr acuerdos respecto de la ponderación adecuada de estas dimensiones en la construcción de indicadores, para sustentar los procesos de evaluación confiriéndole la validez necesaria a la emisión de juicios y en consecuencia a la toma de decisiones que sustenta.

Una vez garantizada la validez interna del proceso evaluativo, debemos asegurar el uso adecuado de la información generada por la evaluación, así como la comunicación responsable y oportuna de los resultados. La información debe ser útil para sustentar decisiones y debe aportar conocimiento para comprender y mejorar los programas y las prácticas docentes. Tal conocimiento implica hacer comparaciones principalmente a través de criterios o parámetros externos al sistema educativo, así como comparaciones internas basadas en estudios longitudinales para medir avances a lo largo del tiempo.

En esta parte del proceso, la validez y por lo tanto la utilidad de la evaluación, dependerán de que la comunicación y difusión de los resultados se adapte a las necesidades y expectativas de las audiencias que son posibles receptoras de la información, principalmente los propios profesores. Esto implica, si es preciso, su capacitación para una adecuada interpretación y uso de los resultados de la evaluación. De acuerdo con Jornet (2009) abordar el diseño de un sistema de evaluación en la actualidad, si bien es una tarea compleja conlleva claros beneficios para el desarrollo de la docencia y la calidad de las decisiones que los profesores han de tomar acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes y de su papel como agentes sustanciales del proceso educativo.

2. LA FORMACIÓN DOCENTE FRENTE AL RETO DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Respecto al desarrollo profesional docente, y por tanto a los procesos de evaluación que pretendan dar cuenta de ello, además de los retos arriba mencionados, se enfrenta el del cambio de enfoque que se ha extendido de Europa a América Latina sobre los modelos de educación superior basados en competencias. Movimiento que afecta el rol del docente y, desde luego, sus competencias docentes para enfrentar estos retos. Si además agregamos que el uso de las nuevas tecnologías de la información en la educación han producido cambios importantes en la operación y gestión de las instituciones de educación

superior, sin que en paralelo se diseñaran programas de capacitación eficaces para que los profesores pudieran incorporarlos a su práctica, podemos dimensionar lo complicado que resulta el panorama. Y, en términos de la evaluación, de todos los procesos evaluativos, el que intenta dar cuenta de las prácticas docentes representa la mayor dificultad tanto política como técnica, ya que resulta difícil el logro de consensos en torno a un perfil de docencia y a un modelo de formación docente congruentes con el enfoque de la educación basada en competencias. Sin acuerdos en este tópico, se dificultan las siguientes etapas del proceso evaluativo, tales como la elección del diseño metodológico más apropiado para obtener y analizar la información que nos permita comprender la realidad de las prácticas y cómo y qué hacer para mejorarlas.

Para ganar comprensión en torno a esta necesidad de definir un modelo de formación que responda a los retos de transitar hacia una educación superior basada en competencias, revisaremos algunas definiciones del concepto de competencias profesionales y cómo éstas determinan los cambios que han de operar las instituciones educativas y de manera específica redimensionar el papel de los docentes en estos cambios.

*[...] las competencias pueden ser consideradas como el resultado de tres factores: el **saber proceder** que supone saber combinar y movilizar los recursos pertinentes (conocimientos, saber hacer, redes...); el **querer proceder** que se refiere a la motivación y a la implicación personal del individuo; el **poder proceder** que remite a la existencia de un contexto, de una organización del trabajo, de condiciones sociales que otorgan la posibilidad y legitimidad en la toma de responsabilidad y riesgo del individuo (Le Boterf, 1998).*

Es interesante rescatar el énfasis que en esta definición se hace de la posibilidad y legitimidad otorgadas para el ejercicio profesional, ya que confiere un papel decisivo tanto a las instituciones educativas como a las del trabajo, como otorgantes del **poder proceder**, lo cual implica responsabilidades compartidas en la certificación de los individuos y el espacio o contexto de acción en donde se manifiesten las competencias profesionales.

Otra definición interesante por el papel central que confiere a la evaluación y a las acciones formativas y de desarrollo, es la de Parry (1996) ya que la podemos situar fácilmente en el contexto educativo formal y, por lo tanto, relacionado con el papel o funciones de los docentes de educación superior.

*Grupo de conocimientos, habilidades y actitudes que afectan a gran parte de un trabajo (roles o responsabilidades), que correlacionan con la actuación en el trabajo, **que pueden ser medidos frente a estándares consensuados y que pueden ser perfeccionados mediante acciones formativas y de desarrollo** (Parry, 1996).*

Tal definición es relevante al presente trabajo, no sólo como objeto de estudio de la formación y la evaluación de las competencias docentes, sino como tema de la formación del evaluador educativo, ya que las prácticas de evaluación de profesores que pueden ser útiles y pertinentes en un contexto o tiempo, no necesariamente lo serán en otros tiempos o contextos.

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

Analizar y comprender la realidad de las prácticas docentes en un momento de cambios continuos tanto en paradigmas educativos, como en necesidades y demandas de la sociedad en torno a la solución de una gran diversidad de problemas, debe hacerse desde dos perspectivas: La primera a partir de los modelos que desde los diferentes paradigmas de investigación didáctica se han generado; y la otra desde las apreciaciones que los diversos expertos hacen acerca de experiencias de formación, lo cual permite además el rescate de las mejores prácticas y los contextos en que se dieron.

En cuanto a los paradigmas de investigación didáctica, Navío (2005) ofrece un cuadro comparativo de cuatro de los más representativos, en términos tanto de las características que los definen, como de los tipos de investigación que promueven. El cuadro 1 es útil a nuestro propósito de crear un marco apropiado para la evaluación docente que sea útil en el contexto actual de las instituciones de educación superior en México.

CUADRO 1. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

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

Más que proponer la elección de algún paradigma específico, consideramos conveniente diseñar un modelo propio que sea acorde con las características de cada institución. A manera de ejemplo, presentamos un modelo desarrollado a partir de los paradigmas presentados que puede ser útil en el entorno de la educación basada en competencias. Se trata del modelo contextual crítico de formación de formadores desarrollado por Fernández (1996), que desde el paradigma ecológico y desde una orientación social-reconstruccionista, considera que los procesos de formación son suficientemente complejos como para ser reducidos a un listado de tareas, actividades o funciones docentes; además de que el campo de trabajo del docente de educación superior está cargado de aspectos culturales, tecnológicos, sociales, políticos e ideológicos que el profesor debe considerar si desea que su práctica profesional sea útil.

Otras propuestas consideradas desde el espacio europeo enlazan, aunque no se manifieste abiertamente, con modelos de formación docente que consideran los presupuestos del paradigma ecológico y algunos aspectos propuestos están relacionados con las características del modelo contextual-crítico tales como: la necesidad de formación continua del docente de manera que enlace con su formación inicial; la

consideración del contexto como referente principal para la organización de su formación y la necesaria relación teoría-práctica como elemento para la contrastación desde la reflexión crítica.

3. UN ESTUDIO DE CASO

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

Desde principios de 2003, he tenido la afortunada experiencia de trabajar con los profesores de las escuelas normales del estado de Nuevo León, de manera más continua e intensa con los profesores de la Escuela Normal "Prof. Serafín Peña" de Montemorelos. Lo considero una fortuna porque después de trabajar 10 años como docente en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuatro años en la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la última década en el ámbito de la evaluación educativa primero en el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) y después en el Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa (INITE), institución en la que laboro actualmente; he acumulado experiencias y elementos que me permiten contrastar diversos contextos educativos dentro de un mismo país.

La interacción con las escuelas normales, me ha permitido no sólo profundizar en el modelo educativo y didáctico basado en competencias, sino comprender la complejidad que implica su operación. En estos años de trabajo evaluativo continuo desarrollado en colaboración directa con profesores de diversas instituciones educativas públicas y privadas, de educación superior universitaria y recientemente con las escuelas normales, he tenido también la oportunidad de darle un significado diferente a mi papel como evaluadora educativa. Ya que de manera colaborativa con diversos grupos de profesores organizados en comités o academias para llevar a cabo el trabajo evaluativo, hemos descubierto juntos algunas prácticas de evaluación y reflexión colegiada, que claramente apuntan a la obtención de resultados tangibles de mejora de la práctica docente y con ello de la calidad de la educación. Este trabajo se ha reflejado tanto en la actitud de los profesores para implicarse seriamente en los procesos de planeación y evaluación institucional, como en resultados tangibles de su impacto, estos últimos obtenidos desde fuentes externas.

En este espacio, considero relevante compartir tales experiencias y procesos que hemos llevado a cabo tratando de rescatar aquello que puede ser útil en otros contextos de educación superior. Antes es preciso dar algunos antecedentes de los mecanismos de evaluación institucional que se han vivido, ya que fueron el detonante de los procesos que se empezaron a vivir en las Normales a nivel nacional.

4. ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN NORMAL

Los procesos de evaluación institucional de las escuelas normales, se ubica por lo menos una década tarde respecto del resto de las instituciones de educación superior en México, tienen su antecedente inmediato en un primer intento sistemático de evaluación institucional que surge a partir del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) en 1997, en el cual se habla de sentar las bases para crear una cultura de la evaluación. No obstante, es hasta 2003 que se empieza a trabajar en las líneas estratégicas referentes a la evaluación objetiva y sistemática y a la de gestión, con el Programa para el Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN). El trabajo realizado en torno a la evaluación institucional en 1997, fue apenas un primer acercamiento de evaluación interna que llevaron a cabo las escuelas normales y en términos de la evaluación externa, sólo participaron 49 escuelas en un proceso de evaluación conducido por la Universidad Autónoma Metropolitana.

Los resultados de estos primeros ejercicios de evaluación dejaron en evidencia la gran heterogeneidad en cuanto a estilos de gestión y participación de los actores involucrados, así como el conocimiento de las distintas capacidades de respuesta de las normales ante formas novedosas de plantear programas de gestión institucional, con estos resultados se pudo establecer una tipología en términos de las posibilidades de transformación de cada escuela evaluada y sirvieron también como base para el mejoramiento de las estrategias de evaluación que vendrían más tarde (SEP, 2003).

A partir de estos primeros resultados, y con la reestructuración orgánica de la SEP planteada en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, se gestaron cambios importantes, por lo que actualmente el PROMIN es un programa nacional del cual se desprende el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) con el objetivo de construir el marco de políticas estatales en las diferentes entidades federativas, reconociendo así la diversidad social y cultural de México, a pesar de tener un currículo nacional. Este programa incorpora un Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal (PROGEN) y Programas de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN). El primero proporciona orientaciones de política sobre el conjunto del sistema estatal de educación Normal, y el segundo lo formula cada Escuela Normal, mediante ejercicios de auto-evaluación, lo que ha propiciado que directivos y docentes tengan la oportunidad de reflexionar sobre fortalezas y debilidades en los rubros de atención a estudiantes, personal académico, operación de los planes y programas, gestión escolar entre otros, que les permitieran plantearse políticas y programas estratégicos para superar brechas respecto de estándares de calidad establecidos para este sistema (SEP, 2005).

De manera complementaria a estos primeros ejercicios anuales sistemáticos de auto-evaluación institucional, se integraron aquellos orientados a la evaluación de los estudiantes al ingreso y cuando están por egresar, como una fuente de información de la eficacia de las instituciones, por lo cual de manera obligatoria las escuelas normales han estado evaluando a los aspirantes mediante el examen de ingreso a la educación superior (EXANI II) del CENEVAL, el cual además de brindarles un panorama del perfil de ingreso de sus alumnos, constituye una herramienta útil en los procesos de admisión. Y, a partir de 2003, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales en Educación (DGESPE), estableció convenios de colaboración con el CENEVAL para el desarrollo de los Exámenes Generales de Conocimiento de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria (EGC-LEPRE y EGC-LEPRI) ambas pruebas basadas en competencias, las que han permitido a través de sus resultados contar con una estimación del nivel de logro alcanzado por los estudiantes de 8º semestre en términos de las competencias específicas

expresadas en su perfil de egreso: habilidades intelectuales específicas, competencias didácticas, capacidad de respuesta al entorno, dominio de los contenidos de la educación primaria o preescolar e identidad profesional y ética. En 2008 se incorporaron los Exámenes Generales de conocimientos de las Licenciaturas en Educación Física (EGC-LEF y EGC-LES, plan 2002) y en Educación Secundaria (EGC-LEPRI y EGC-LEPRE, plan 1997).

En términos de evaluación externa de sus programas, a partir de 2008, algunas escuelas normales, entre ellas las del estado de Nuevo León, iniciaron los procesos de evaluación y acreditación con los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) los que han operado desde 1991 con otras instituciones de educación superior, principalmente universidades públicas. De los comités de CIEES, para el sistema de Normales se consideró oportuno trabajar con el comité de Administración y Gestión Institucional en una primera etapa, para lo cual se han realizado ajustes al esquema y a los estándares de calidad para adaptarlos a las condiciones de estructura y operación de las Normales. Este mecanismo además de fortalecer el trabajo de evaluación y planeación estratégica promovido por el PEFEN, va creando una cultura de la documentación con evidencias de cada juicio de valor emitido en torno a la calidad de los programas institucionales.

Terminaremos esta breve reseña, señalando que a nivel general, los resultados de la incorporación de las Normales a los mecanismos de evaluación de la educación superior, en algunos casos han permitido al personal docente de las escuelas normales reconocer fortalezas y áreas de oportunidad a nivel institucional y de manera más específica con los resultados de los procesos de evaluación promovidos por los CIEES a nivel de los programas; y con los resultados de los exámenes del CENEVAL, a nivel de los egresados hasta ahora evaluados, lo que constituye una medida de eficacia de la institución y la oportunidad de detectar brechas entre licenciaturas o dentro de una misma licenciatura entre rasgos del perfil de egreso.

Es fácil reconocer que falta aún mucho por hacer, ya que hay una gran heterogeneidad en cuanto al nivel de calidad entre las Normales, aún dentro de una misma entidad. Sin embargo, podemos también reconocer que en los últimos años algunas escuelas normales han incorporado a la vida institucional una cultura del trabajo colegiado que ha permitido a los docentes reconocerse como agentes de cambio y con ello participar activamente en los procesos de evaluación y planeación estratégica, lo cual constituye un aspecto clave para el desarrollo de la calidad educativa y acorde con las tendencias más actuales a nivel nacional e internacional, con lo cual se va construyendo un rumbo más seguro hacia una mayor calidad de los egresados normalistas y a largo plazo hacia una mayor calidad de la educación básica de nuestro país.

5. RESULTADOS Y RETOS

En términos específicos de la experiencia con el equipo directivo y los profesores de la Normal de Montemorelos, se ha ido intensificando el involucramiento del personal docente en los procesos de planeación y evaluación educativa, lo cual es indispensable, como señalamos en la introducción, para generar verdaderos procesos de mejora continua. También esto representa un avance significativo en la creación de una cultura de la evaluación y el desarrollo de la calidad, además de que se ha fortalecido el sentido de pertenencia a la institución, creando un ambiente propicio para incorporar a las prácticas de evaluación y planeación, la evaluación docente con el enfoque que estamos planteando en el presente trabajo, orientado a la mejora.

Con el fortalecimiento del trabajo colegiado, se ha logrado una mayor comprensión de lo que significa la operación de un currículo basado en competencias y en esta comprensión, se han sentado las bases para establecer programas orientados a una mayor vinculación con el entorno, programas de tutoría para una atención más personalizada a sus estudiantes y desde luego de superación académica del personal docente, orientadas al logro de una práctica más reflexiva y crítica. En términos de la evaluación docente, en el último año se ha planteado con más apertura la importancia de contar con un modelo de evaluación y de formación docente; y se han propuesto como meta institucional, promovida por los mecanismos de evaluación de la educación superior a nivel nacional, la de formar cuerpos académicos para cumplir con las funciones de investigación que han sido totalmente relegadas de las escuelas normales.

Otros resultados no menos importantes de estos procesos evaluativos son los avances significativos en el logro de una mayor eficiencia en su gestión y en la actualización de su infraestructura física y tecnológica en beneficio tanto de sus docentes como de los estudiantes, gracias a que los buenos resultados se han visto acompañados de recursos extraordinarios que se han utilizado para mejorar su infraestructura y para incorporar procesos de capacitación y superación académica, dotando al personal docente de computadoras portátiles, espacios físicos para las reuniones de academia y para la tutoría de estudiantes, intensificando el intercambio y la vinculación académica con otras Normales y Universidades nacionales y extranjeras, aspectos que han favorecido la motivación del personal docente en general.

De todos estos logros, existen evidencias documentadas en sus propios reportes de auto-evaluación en donde han dejado constancia de los resultados que han obtenido en evaluaciones externas tanto de sus programas, de su gestión y también de los resultados de sus estudiantes en las evaluaciones del CENEVAL, ya que desde 2003 que la Normal de Montemorelos ocupaba el lugar 64 a nivel nacional, transitaron en sólo unos años hasta el segundo lugar nacional y el primero estatal, lugares que han mantenido en los últimos años además de haber cerrado brechas entre los egresados de las dos licenciaturas que ofrecen. También se reflejan en los resultados obtenidos este año en los concursos que se están promoviendo para el otorgamiento de plazas, ya que el 100% de los egresados que se presentaron al concurso obtuvieron su plaza con base en sus resultados de desempeño en un proceso de evaluación objetiva.

No obstante, los resultados que a mi juicio son los más importantes, se reflejan en la implicación personal de cada vez un mayor número de profesores en los procesos de planeación y evaluación institucional, porque los consideran importantes y útiles a nivel personal y de su compromiso social con los estudiantes y con la institución en la que trabajan, compromiso que va más allá de las diferencias ideológicas y políticas que siempre existen en cualquier contexto laboral y profesional. Tal vez estos resultados sean por ahora un tanto intangibles o, al menos, difíciles de comunicar o evidenciar, pero estoy convencida de que pueden documentarse y difundirse con la intención de replicar procesos que han demostrado ser eficaces en términos de producir mejoras significativas en la calidad de la educación.

6. CONTRASTANDO EXPERIENCIAS

En términos específicos de la experiencia con el equipo directivo y los profesores de la Normal de Montemorelos, se ha ido intensificando el involucramiento del personal docente en los procesos de planeación y evaluación educativa, lo cual es indispensable, como señalamos en la introducción, para generar verdaderos procesos de mejora continua. También esto representa un avance significativo en la creación de una cultura de la evaluación y el desarrollo de la calidad, además de que se ha fortalecido el sentido de pertenencia a la institución, creando un ambiente propicio para incorporar a las prácticas de

evaluación y planeación, la evaluación docente con el enfoque que estamos planteando en el presente trabajo, orientado a la mejora.

Con el fortalecimiento del trabajo colegiado, se ha logrado una mayor comprensión de lo que significa la operación de un currículo basado en competencias y en esta comprensión, se han sentado las bases para establecer programas orientados a una mayor vinculación con el entorno, programas de tutoría para una atención más personalizada a sus estudiantes y desde luego de superación académica del personal docente, orientadas al logro de una práctica más reflexiva y crítica. En términos de la evaluación docente, en el último año se ha planteado con más apertura la importancia de contar con un modelo de evaluación y de formación docente; y se han propuesto como meta institucional, promovida por los mecanismos de evaluación de la educación superior a nivel nacional, la de formar cuerpos académicos para cumplir con las funciones de investigación que han sido totalmente relegadas de las escuelas normales.

Otros resultados no menos importantes de estos procesos evaluativos son los avances significativos en el logro de una mayor eficiencia en su gestión y en la actualización de su infraestructura física y tecnológica en beneficio tanto de sus docentes como de los estudiantes, gracias a que los buenos resultados se han visto acompañados de recursos extraordinarios que se han utilizado para mejorar su infraestructura y para incorporar procesos de capacitación y superación académica, dotando al personal docente de computadoras portátiles, espacios físicos para las reuniones de academia y para la tutoría de estudiantes, intensificando el intercambio y la vinculación académica con otras Normales y Universidades nacionales y extranjeras, aspectos que han favorecido la motivación del personal docente en general.

De todos estos logros, existen evidencias documentadas en sus propios reportes de auto-evaluación en donde han dejado constancia de los resultados que han obtenido en evaluaciones externas tanto de sus programas, de su gestión y también de los resultados de sus estudiantes en las evaluaciones del CENEVAL, ya que desde 2003 que la Normal de Montemorelos ocupaba el lugar 64 a nivel nacional, transitaron en sólo unos años hasta el segundo lugar nacional y el primero estatal, lugares que han mantenido en los últimos años además de haber cerrado brechas entre los egresados de las dos licenciaturas que ofrecen. También se reflejan en los resultados obtenidos este año en los concursos que se están promoviendo para el otorgamiento de plazas, ya que el 100% de los egresados que se presentaron al concurso obtuvieron su plaza con base en sus resultados de desempeño en un proceso de evaluación objetiva.

No obstante, los resultados que a mi juicio son los más importantes, se reflejan en la implicación personal de cada vez un mayor número de profesores en los procesos de planeación y evaluación institucional, porque los consideran importantes y útiles a nivel personal y de su compromiso social con los estudiantes y con la institución en la que trabajan, compromiso que va más allá de las diferencias ideológicas y políticas que siempre existen en cualquier contexto laboral y profesional. Tal vez estos resultados sean por ahora un tanto intangibles o, al menos, difíciles de comunicar o evidenciar, pero estoy convencida de que pueden documentarse y difundirse con la intención de replicar procesos que han demostrado ser eficaces en términos de producir mejoras significativas en la calidad de la educación.

7. CONTRASTANDO EXPERIENCIAS

Si revisamos tanto experiencias en torno a la evaluación de la docencia y a procesos de investigación ligados con el tema podemos identificar referencias a algunos de los principales obstáculos que las instituciones han enfrentando para poder hacer realidad un sistema de evaluación docente que permita

efectivamente la mejora a la que hemos estado haciendo referencia. Lo cual hace que esto sólo sea la expresión de un buen deseo que pareciera ser imposible, o que sólo se puede realizar ante situaciones ideales o cómo lo menciona Jornet (2009), "utópicas" tales como trabajar con grupos reducidos de estudiantes, u otorgar mejores condiciones salariales o de seguridad laboral a los profesores, o contar con una infraestructura de apoyo moderna y suficiente, o disminuir la carga de trabajo dedicada a la docencia para que los profesores puedan dedicar tiempo a tareas de planeación y evaluación arriba descritas.

En el presente trabajo además de la identificación de algunos de estos obstáculos, hacemos referencia a ciertas experiencias que han hecho posible la superación de algunos, mediante el trabajo colegiado en torno a tareas específicas de planeación y evaluación institucional como las que se promovieron en las Normales a través de los ejercicios anuales del PROFEN, las cuales se han realizado en situaciones precarias, con muy pocos recursos y en contextos socioculturales diversos, con lo cual se puede presumir que más que una cuestión sólo de recursos, se trata como lo dijimos desde el principio de un asunto de participación e implicación personal de los profesores en tales tareas.

Esto, salvadas las proporciones, puede ser una aportación a instituciones semejantes que aún no han logrado establecer procesos de evaluación que efectivamente coadyuven a elevar la calidad de la docencia, o que aún se preguntan cómo es que se puede lograr sin necesariamente contar con todos los elementos de un escenario ideal. Para ello, se requiere primero, romper con algunas inercias, promover la participación de todos los profesores, mediante la difusión de los beneficios personales e institucionales que se pueden lograr con su participación, y de un acompañamiento y mecanismos de seguimiento estrechos que apoyen la creación de tales academias, así como de su organización y control para que las reuniones sean productivas. Es decir, que no hay fórmulas fáciles, ni rutas cortas, es por eso que el trabajo debe empezar por el logro de una motivación orientada a la tarea y una capacitación y asesoría en procesos de evaluación educativa y planeación estratégica.

Para que los profesores perciban los beneficios de invertir tiempo extra en las reuniones colegiadas, se requiere que vayan rompiendo con los prejuicios que se tienen sobre tales reuniones, sustituyéndolos por otros juicios más realistas, que además permitan actitudes de apertura a otras ideas para en discusiones en donde priven los argumentos académicos, se vayan conformando ideas y reflexiones cada vez más útiles para comprender los problemas que enfrentan actualmente las instituciones educativas, así como su rol en la solución de las mismas. En la medida que estas reuniones se conviertan en espacios de reflexión acerca del papel de la educación como factor de movilidad social y de desarrollo regional y nacional, así como el descubrimiento del poder de los colectivos académicos en la construcción de soluciones a tales problemas y de innovación educativa, se van consolidando los grupos académicos obteniendo logros que después se constituyen en el motor para la construcción de hábitos profesionales de la práctica docente.

En este aspecto, hay coincidencia entre lo que se propone en las instituciones de educación superior en el espacio europeo, en torno a la necesidad del impulso que se tiene que dar al trabajo colegiado como mecanismo indispensable para enfrentar los retos que hoy representa la formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo de la región.

Existe otro aspecto que tiene que ver con las funciones que tradicionalmente se le han atribuido de manera específica a las universidades: docencia, investigación y difusión de la cultura, lo cual desde luego afecta el modelo de formación docente. Al parecer algo que parecía exclusivo de las universidades, hoy cobra gran relevancia en el entorno de las Normales orientadas a la formación de competencias

profesionales para la docencia. Y el hecho es que en muchas universidades de México, a diferencia de las del espacio europeo, se encuentra muy relegado el rol del investigador respecto al de docencia, con excepción de los Institutos de Investigación dependientes de las universidades, lo cual es un tema pendiente en la agenda nacional, ya que es importante definir con claridad el papel del docente como investigador, así como las dimensiones o criterios a considerar para proyectar las líneas de investigación, no necesariamente de investigación básica como la que se lleva a cabo en institutos de investigación universitarios, sino principalmente de investigación aplicada en el campo profesional específico.

En cuanto a otros países, Jornet (2009) menciona que, en general, en los modelos universitarios europeos tiene un mayor peso la tarea de investigación que la de la docencia; no obstante, él argumenta que tal situación, no siempre resulta favorable, ya que los modelos evaluativos y de estímulos a los profesores, han producido en muchos casos, un desarrollo pobre del rol de docencia respecto del de investigación, ya que a los profesores les conviene más sacar un mayor número de publicaciones en revistas arbitradas, que invertir tiempo en el desarrollo de otras competencias docentes. Al respecto, Jornet señala la importancia que tiene la posibilidad de asumir a la docencia como una parcela o ámbito de la investigación, de forma que investigar sobre la docencia sea parte de la actividad de investigación, argumentando que la docencia sólo mejorará cuando se asuma, tanto a nivel de política como de interés individual, que la docencia es algo fundamental para el desarrollo de la universidad como institución (Jornet, 2009).

Es en este argumento en el que encuentro un punto de reflexión para evitar que el rescate de la función de investigación en las escuelas normales, produzca un sesgo en la orientación de la función de docencia, el modelo de investigación debe considerar el desarrollo de líneas de trabajo en torno a la evaluación y la formación docente, para comprender la realidad educativa en cada entorno y contexto y actuar en consecuencia ahora que se ha empezado a promover la conformación de cuerpos académicos que desarrollen investigación, como parte de los mecanismos de fortalecimiento de la educación Normal y que se empieza a otorgar recursos del PROFEN para poder conformarlos.

8. A MANERA DE REFLEXIÓN FINAL

Quisiera terminar esta ponencia con una reflexión que dé oportunidad al debate más que con alguna conclusión que resulta difícil en un contexto de transición en donde hay todavía más interrogantes que respuestas. Esta reflexión tiene que ver con las actitudes y valores que necesariamente deben acompañar cualquier ejercicio profesional como el del evaluador educativo o el del docente, ya que muchas respuestas a estas interrogantes no las vamos a encontrar ni en los modelos teóricos ni en las metodologías de trabajo, sino en aspectos que tienen que ver con la creación de hábitos mentales que nos lleven al *querer proceder* de las definiciones de competencia profesional que revisamos en este trabajo.

No obstante, la complejidad que representa implementar procesos de evaluación institucional en donde el personal docente se implique de manera decidida, si consideramos el potencial de cambio que la evaluación adquiere como elemento de dinamización de la innovación del trabajo docente, vale la pena invertir en ello. La evaluación institucional colegiada –ligada a estrategias para facilitar medios a los profesores para que mejoren su formación y participen activamente en los procesos de evaluación y planeación estratégica de sus instituciones– implica asumir a la evaluación desde un planteamiento de complementariedad metodológica del quehacer institucional y entender que los sistemas de evaluación

deben estar siempre en revisión –al igual que la programación docente– y que su diseño es un proceso largo y costoso, pero que tiene consecuencias de mejora innegables para el desarrollo institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delgado, A. M. (Coord) (2006). *Evaluación de las competencias en el espacio europeo de educación superior*. Barcelona: J. M. Bosch Editor.
- Fernández, A. (1996). "El formador: Competencias profesionales para la innovación", en J. Gairín, A. Fernandez, J. Tejada y A. Navío (Coords.). *Formación para el empleo*. Barcelona, El Masnou, Neo3 Comunicación.
- Gallart, M. A. y Jacinto, C. (1996). "Competencias Laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo", *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, vol. 6, núm. 2; 13-18.
- Jornet, J. M. (2009). *La evaluación de los aprendizajes universitarios*. Trabajo presentado en la III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado en España, Publicaciones de la Universidad de Cádiz (En prensa).
- Le Boterf, G. (1998). "Evaluer les compétences. Quels jugements? Quels critères? Quelles instances?", *Education Permanente*, núm. 135. 143-151.
- Leyva, Y. y Jornet, J. (2006). "El perfil del evaluador educativo", *Memorias del Séptimo Foro Nacional de Evaluación Educativa*, México: Séptimo Foro de Nacional de Evaluación Educativa/CENEVAL <http://ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=3235>
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador: Una visión desde la formación continua*. España, Octaedro -EUB.
- Parry, S. B. (1996). "The quest for competencias", *Training*, vol. 33, núm. 7, 54-56.
- SEP (2003): *Programa de mejoramiento institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) Finalidades, características y estrategia de operación*. Serie Gestión Institucional, 5. México: SEP.
- SEP (2005): *Guía para el PEFEN 1.0 Dirección General de Educación Superior para profesionales de la Educación (DEGESPE)*. México: SEP.
- Tiana, A. (2004). "Indicadores Educativos. ¿Qué es lo que deberá ser medido?", en *La Evaluación de la Calidad de la Educación*. Antología de la UNESCO, Comité Norte.
- UNESCO (1998): *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. 2ª. ed. Venezuela: UNESCO / CRESALC.