

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES: UNA EXPERIENCIA EN TRES POSGRADOS EN EDUCACIÓN

EVALUATION OF TEACHING COMPETENCES: AN EXPERIENCE ON THREE POSTGRADUATE STUDIES IN EDUCATION

Isabel Guzmán Ibarra, Rigoberto Marín Uribe y Ana María González Ortiz

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

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art20.pdf

Se presentan avances de una investigación que destaca como objeto de estudio a la evaluación de competencias docentes. Se realiza en los posgrados de tres instituciones formadoras de docentes (IFD) de la ciudad de Chihuahua. Considera como preocupación temática inicial el análisis sobre las competencias y se traza como meta validar una propuesta para la identificación y evaluación de competencias de los docentes.

La investigación se planteó abordar un tema de singular importancia, referido a los enfoques de la educación basados en competencias, los cuales ofrecen la oportunidad de replantear las funciones delegadas al profesor y, por lo tanto, dan cabida a nuevos desafíos para su formación permanente y desarrollo profesional que, sin duda, impactarán la manera de hacer la futura evaluación de su desempeño (Roegiers, 2008; Denyer *et al.*, 2007; Cano, 2005; Zabalza, 2003).

Esto implicó, de inicio, una revisión del estado del arte sobre competencias, su definición y evaluación. También condujo al diseño y evaluación de perfiles docentes por competencias que consideraron las culturas académicas de cada institución participante.

Por lo anterior, planteamos la necesidad de un proceso de investigación de las competencias de los docentes de los posgrados de las IFD que permitiera aportar elementos para su identificación y evaluación, en los cuales se consideraran dos aspectos: 1) que dichos posgrados estén orientados principalmente hacia la profesionalización de docentes de educación básica, y 2) que en México todos los niveles, desde preescolar hasta la universidad, presentan currículos bajo el enfoque de competencias.

Consideramos que los actuales currículos basados en competencias, referidos a alumnos, requieren profesores formados bajo este enfoque. Las IFD, si bien han incorporado en sus currículos el modelo basado en competencias, no han definido las competencias docentes y sus formas de evaluación.

En ese sentido, planteamos analizar y aplicar fundamentos teórico-metodológicos para identificar y evaluar las competencias de los docentes de los posgrados de las IFD; de manera particular construir y validar instrumentos para evaluarlas y construir un modelo para el desarrollo y transformación académica.

1. MÉTODO

La investigación se desarrolló desde la perspectiva de complementariedad metodológica, puede citarse como un estudio colectivo de casos (Stake, citado por Luna, 2008), considerando a cada posgrado como un caso que presenta contextos particulares, a la vez ofrece coincidencias en modelos, propósitos institucionales y características de los usuarios de los programas educativos. Los métodos y técnicas empleadas fueron cuestionarios, conversaciones grupales, de desarrollo curricular, documentales y de análisis cualitativo y cuantitativo.

Como características comunes de la mayoría de los profesores de las IFD, es que tienen como antecedente profesional el haber cursado su formación inicial en escuelas normales y que su experiencia docente la obtuvieron en educación básica, estas características definen su desempeño profesional y las características de los posgrados que atienden. De la misma forma su incorporación reciente a la educación superior les ha exigido desempeñarse como académicos, cumpliendo funciones no sólo de docencia sino también de tareas de investigación, difusión y extensión, en asesorías de tesis, gestoría y en algunas otras actividades académicas.

Las tres IFD imparten en total cuatro maestrías con orientaciones hacia práctica docente, investigación, desarrollo educativo y planeación y administración educativa.

Metodológicamente la investigación se desarrolla en dos grandes etapas:

- 1) Identificación de las competencias docentes
- 2) Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de competencias docentes

1.1. Identificación de las competencias docentes

El trabajo de esta etapa permitió la delimitación de las competencias docentes de los académicos de los posgrados, para ello desarrolló tres fases:

- *Diagnóstico de la docencia en los posgrados:* El diagnóstico buscó caracterizar la docencia en los posgrados de las IFD; tomó como unidades de análisis a los profesores y estudiante. Consideró una muestra de 33 docentes a quienes se les aplicó un cuestionario, construido en torno de tres categorías: el programa educativo, la práctica docente y la evaluación de la docencia. Fue procesado mediante procedimientos cuantitativos y cualitativos.
- *Acercamiento teórico a la evaluación de competencias:* Para la identificación de las competencias docentes se consideraron dos propuestas de la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIED). La primera, propone la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente (García *et al.*, 2008a), el cual se basa en principios que orientan el diseño y operación del modelo para caracterizar la docencia y su evaluación en donde se identifica el papel central del docente. La propuesta del modelo de evaluación/formación se sustenta en fundamentos filosóficos, epistemológicos, psicológicos, sociales y pedagógicos que comprende las dimensiones de la práctica educativa y docente desarrollada en actividades antes, durante y después del proceso educativo, que se explican a través de tres dimensiones planteadas como teorías de acción: teorías asumidas, teorías en uso y reflexión o revisión de las teorías.

La segunda propuesta ofrece las bases de un modelo para la evaluación de competencias para la educación media y superior (ECD) que aun "se encuentra aún en proceso de construcción y que la proyección futura de este trabajo prevé la validación de expertos y el desglose de descriptores de la actuación docente considerando tres niveles de competencia: novel, intermedio y avanzado" (García *et al.*, 2008b).

Esta segunda propuesta considera los principios del modelo de evaluación de la práctica docente descrito (García *et al.*, 2008a) y las tres dimensiones de la práctica educativa señaladas. "Las actividades previas al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, las que tienen lugar mientras se conduce dicho proceso y aquellas que se llevan a cabo como una valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje" (García *et al.*, 2008b). Con esa base proponen ocho competencias docentes para la función docente, tanto la realizada en el contexto institucional, como aquella desarrollada en el aula, dentro de estas señalan cuatro: planear el curso de la asignatura, gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase), llevar a cabo la interacción didáctica en el aula y utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico.

A partir de estos dos modelos desarrollados por la RIED, construimos los fundamentos de nuestra propuesta para las IFD. Consideramos la importancia e influencia del contexto institucional en la práctica docente y niveles de competencia en el desempeño reconociendo que existen diferencias en

concepciones, creencias y prácticas de enseñanza, por lo tanto la competencia constituye “no la conducta entrenada, sino las capacidades reflexivas que ocurren a lo largo de un proceso de desarrollo” (García *et al.*, 2008b:230).

- *Propuesta para la identificación de competencias docentes.* Esta tercera fase consideró a las dos anteriores (diagnóstico y modelos de la RIED) y algunos enfoques teóricos respecto de la identificación o delimitación de competencias. Dentro de la revisión teórica, Perrenoud (2004) reflexiona sobre la necesidad de integrar saberes y contenidos para los maestros desde el nivel inicial en el marco de las reformas educativas. Hace una propuesta de diez competencias académicas que rebasan el ámbito del aula al incluir, además de la organización del proceso educativo, la gestión y autogestión del aprendizaje y prevé la necesidad de otros actores. Marqués (2000), enfatiza el manejo de nuevas tecnologías como insumos para las competencias académicas, propone siete competencias inherentes al proceso educativo intráulico, adicionalmente sugiere la tutoría, la investigación y la colaboración en la gestión escolar. Zabalza (2003) describe las competencias docentes del profesorado universitario, su calidad y desarrollo profesional, en donde trabaja diez competencias académicas que aluden al proceso educativo que va de la planeación a la evaluación, integrando además el manejo de nuevas tecnologías, así como las competencias de comunicación, de tutoría, la identificación con la institución y la investigación como tareas a enfatizar dentro de la academia.

Metodológicamente identificamos las competencias docentes mediante el método DACUM (Mertens, 1997), que modificamos considerando la versión desarrollada por la Universidad de Ohio (1997). Para su aplicación se convocó a ocho expertos; académicos con experiencia (directivos y fundadores de los tres posgrados) y conocimientos sobre la docencia y el funcionamiento de instituciones de nivel superior.

Se les expusieron para su análisis y discusión grandes áreas de desempeño docente (desprendidas de las fases de diagnóstico y modelo ECD) inherentes al proceso educativo.

En un primer momento se buscó describir e identificar sus grandes componentes. Mediante la técnica de grupos nominales, se inició con una pregunta generadora orientada hacia el deber ser de la práctica educativa, se les solicitó a cada uno de los participantes una descripción de cada área de desempeño.

En un segundo momento se socializaron los resultados de cada una de estas áreas. Teniendo el panorama general (consensuado), en un tercer momento se empleó la técnica KJ modificada, a través de ella se les solicitó la aportación de cinco dominios o tareas docentes para cada una de estas áreas de desempeño. El cuarto momento permitió contrastar los hallazgos del diagnóstico, el modelo ECD y la aportación de los expertos, para definir las competencias docentes de los profesores de los posgrados de las IFD. Para ello consideró el análisis y discusión e integró en una estructura (formato) las competencias identificadas.

1.2. Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de competencias docentes

1.2.1. Construcción del instrumento

A partir de los resultados de la primera etapa se construyó un instrumento que integra tres competencias correspondientes a la dimensión intráulica de la práctica docente, el cual se sometió a un proceso de validación de contenido (mediante juicio de expertos), poder de discriminación y confiabilidad.

Consideramos que la evaluación de competencias es un proceso de constatación de evidencias de desempeño y del conocimiento y comprensión que una persona demuestra en relación con una función definida, usualmente en un perfil o en una norma de competencia (Vargas *et al.*, 2002). Ante esto, desde el enfoque de las competencias, la observación del desempeño es relevante para determinar su nivel (Hernández *et al.*, 2005). A partir de estas concepciones para evaluar las competencias se empleó la propuesta de Marín *et al.*, 2008.

De acuerdo con esta propuesta, una persona logra desarrollar una competencia cuando, ante un contexto, "situación" o problema concreto, se "desempeña" de manera adecuada ("nivel de logro") movilizándolo de forma integral conocimientos, procedimientos y actitudes ("dominios") para encontrar nuevas soluciones (Marín, 2003). Se coincide con Ibáñez (2007:152) cuando señala que:

Dichas situaciones se distinguen de otras por constituir problemas por resolver. Una situación o tarea problema se refiere entonces a un determinado arreglo de eventos ambientales que demandan una respuesta del individuo que lo modifique hacia una dirección convencionalmente determinada y que normalmente constituye la solución del problema. La respuesta del individuo ante la situación problema – es decir, su desempeño– puede ser exitoso o no serlo; pero sólo cuando su desempeño es exitoso en forma consistente puede hablarse de competencia. Por ello veremos más adelante que evaluar una competencia implica determinar el grado en que el desempeño que exhibe un estudiante ante una clase o tipo de situación problema se ajusta o no a los criterios convencionales de la disciplina.

Con base en lo anterior se elaboró el instrumento para evaluar las tres competencias docentes y emitir los juicios de valor respecto del logro de las mismas, que se emite al comparar la expresión real de la competencia frente a un grupo de criterios de desempeño o parámetros establecidos idealmente en el perfil de desempeño. De acuerdo con Ibáñez (2007: 145), en el proceso de evaluación de competencias pueden identificarse los siguientes elementos, los cuales:

[...] incluso podrían corresponder a determinados momentos o etapas de la evaluación:

1. La definición modelada de las cualidades deseables de algo, para constituir el conjunto de criterios o valores.
2. La cualificación de los aspectos de la naturaleza bajo observación, eso es, la determinación de sus propiedades tal cual ocurren en realidad.
3. La calificación, entendida como el juicio valorativo de las propiedades del objeto bajo observación respecto a las cualidades criterio en términos de sus diferencias.

De conformidad con lo expresado antes, el instrumento para la evaluación de competencias docentes metodológicamente consideró: plantear situaciones de docencia que los estudiantes pudieran identificar para valorar, a partir de tres desempeños docentes (rúbrica), los comportamientos de los profesores ante una situación determinada, con cierta capacidad (nivel de logro) en la aplicación de sus conocimientos y habilidades (dominios) para responder o solucionar un problema (Marín, 2008).

A partir de lo anterior, el diseño del instrumento considera estos elementos en la estructura de los ítems (anexo 1).

Con esto se logró construir un instrumento que atendiera la necesidad de contar con una herramienta relativamente sencilla que evaluara, de manera integral, el nivel de desempeño de las tres competencias. La construcción se llevó a cabo de la siguiente forma:

- se realizó un mapeo para relacionar los dominios y evidencias de cada competencia;
- se seleccionaron y redactaron 28 situaciones de docencia en total para las tres competencias docentes;
- con esa base se diseñaron los desempeños docentes que permitieron la evaluación;
- se fijaron los criterios para evaluar el nivel de competencia; y
- se construyó la matriz de valoración o rúbrica para evaluar cada competencia.

1.2.2. Matriz de valoración o rúbricas para la evaluación

El instrumento valora los desempeños docentes de cada competencia en tres categorías relacionadas con principios pedagógicos de práctica docente en el posgrado en educación. Cada desempeño es un "indicador [...] comportamiento manifiesto de una competencia, que se observa directamente, se mide sistemáticamente y se evalúa cuantitativamente" (Juárez, 2007:5).

La matriz de valoración para evaluar cada situación de docencia es una rúbrica que emplea una escala de medición de tres categorías de valoración del nivel de desempeño competencial de los profesores. Se buscó que las tres categorías de respuesta posibles fueran mutuamente excluyentes dentro de la escala. Asimismo, se consideró que las categorías combinaran "dos criterios: uno cualitativo relacionado con el contenido de cada respuesta y uno cuantitativo referido a la calificación numérica que se le asigna según su nivel de dominio" (Juárez, 2007:6).

En su construcción se ubicó una escala para calificar los criterios, se definieron los aspectos a evaluar y se describieron, con la mayor precisión posible, los criterios para evaluarlos. El instrumento (anexo 1) está dirigido a alumnos y considera en su estructura el empleo de rúbricas para la valoración de los niveles de desempeño docente que evalúe tres niveles de logro o de competencia: experto, con cierta experiencia y novato.

1.2.3. Procedimientos de validación

Validez conceptual y de contenido. Se realizó mediante la consulta con investigadores y personas familiarizados con el nivel de maestría en educación. Se estimó conveniente trabajar mediante la validación por expertos, empleando la técnica Delfos.

Para ello se construyó el "cuestionario Delphi", con consultas sobre el contenido de las situaciones de docencia y los desempeños docentes. Las categorías de valoración en este cuestionario fueron: 1. Total desacuerdo, 2. Desacuerdo, 3. Indiferente, 4. Acuerdo, 5 Totalmente de acuerdo. Se envió el cuestionario a ocho expertos en el área para que lo valoraran en cuanto a las competencias, sus situaciones de docencia y los desempeños docentes. El cuestionario Delphi fue respondido en su aplicación en papel y lápiz. El procedimiento para la validación por jueces se realizó en una tanda general y otra particular.

Pilotaje del instrumento. Una vez diseñado el instrumento y sometido a las pruebas de validez de contenido fue piloteado, aplicándose a 447 estudiantes (cada alumno evaluó a tres o cuatro profesores simultáneamente), quienes valoraron las competencias de 37 docentes de los tres posgrados. Estos, representan 60% de la planta adscrita a los tres posgrados. El piloteo buscó obtener la confiabilidad y poder de discriminación del instrumento. El marco y los criterios muestrales para la población sujeta a muestra, en cuanto a edad, consideró a estudiantes de los tres posgrados estudiados, que se encontraran

cursando estas maestrías en alguna de las tres instituciones, sin distinción de género o edad. El tipo de muestreo fue no probabilístico, por cuota, respetando los estratos y tamaño de la población docente y estudiantil.

Consistencia y confiabilidad. El análisis de fiabilidad permitió estudiar las propiedades del instrumento y sus escalas de medición. El procedimiento de análisis calculó medidas de fiabilidad de las escalas empleados, asimismo, proporcionó información sobre las relaciones entre las situaciones de docencia en cada situación de docencia. El modelo de fiabilidad empleado fue el de Alfa de Cronbach.

Poder de discriminación. El instrumento se calificó dando una puntuación global a cada situación de docencia (de acuerdo con las categorías de valoración). La calificación de cada una de las 28 situaciones de docencia se obtuvo promediando las respuestas dadas a los desempeños docentes. El valor de cada una de las tres competencias fue el resultado de promediar las situaciones de docencia que las conforman y promediando éstas, se obtuvo el valor del instrumento (inventario de competencias docentes).

Para evaluar la capacidad de discriminación del instrumento entre subgrupos (género, edades, instituciones, maestrías, formación, entre otras), se emplearon ANOVAS y pruebas T de Student, a fin de establecer diferencias estadísticas entre subgrupos con nivel de significancia adecuados.

2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los avances sobre los hallazgos más importantes de esta investigación se describen considerando las etapas y fases que la conforman.

2.1. Identificación de las competencias docentes

Los resultados de esta etapa se agrupan en dos partes; la primera corresponde a los resultados del diagnóstico y su discusión con los fundamentos teóricos de los dos modelos propuestos por la RIED. La segunda presenta de manera específica la estructura de tres de las competencias docentes identificadas.

2.1.1. Caracterización de la docencia en las IFD

Los modelos educativos de las tres IFD buscan implantar prácticas educativas sustentadas en el trabajo grupal, con un docente como facilitador del aprendizaje y la participación activa del estudiante en su proceso de formación. El personal docente presenta características de identidad personal y profesional que permean su práctica; en general, provienen del nivel de educación básica, tienen en promedio 22 años de servicio, su antigüedad en el nivel superior es de 10 años y los estudios de posgrado los realizaron en las mismas IFD.

El diagnóstico evidencia que los programas educativos de las IFD tienen como propósito la transformación de la práctica educativa de los profesores-alumnos; para ello consideran el análisis y reflexión crítica sobre la realidad educativa, a partir de los conocimientos previos y las experiencias del alumnado. Las estrategias de enseñanza comúnmente utilizadas por los docentes son la discusión grupal y el trabajo colaborativo.

Se planean los cursos en academias de docentes, en ellas se revisan los contenidos y actividades de aprendizaje y se incorporan los resultados de evaluación de la docencia. Dentro de ese proceso, el diagnóstico identificó conocimientos y creencias de los profesores respecto de la enseñanza; permitió reconocer las concepciones sobre el proceso de aprendizaje, la experiencia en la enseñanza; la planeación

y las expectativas sobre el grupo esto es, las teorías asumidas, las cuales "...corresponden a la plataforma básica con la que el profesor parte hacia su práctica docente" (García *et al.*, 2008a:204).

Asimismo condujo a la caracterización de la práctica docente a través de las estrategias de enseñanza, el uso de apoyos y recursos así como los criterios y formas de evaluación de los aprendizajes, lo que en el modelo de evaluación/formación se define como las teorías en uso, dado que configuran lo que el docente hace en el aula, comprenden la interacción, las etapas, momentos y tiempos en el desarrollo de actividades (García *et al.*, 2008a:207).

La tercera dimensión que alude a la reflexión o revisión de las teorías, corresponde al reconocimiento de los logros de aprendizaje referidos a diversas fuentes para evaluar el desempeño docente. En nuestro diagnóstico, la evaluación de los aprendizajes es considerada como parte del proceso de aprendizaje, permite asignar calificaciones y dar cuenta del desempeño de los estudiantes. Los instrumentos más utilizados para evaluar son los ensayos, reportes y resúmenes, así como exposiciones tanto en lo individual como en pequeños grupos y, en menor medida, los exámenes, también se pondera la participación en clase. Uno de los problemas a los cuales se enfrentan es el hecho de "leer/analizar muchos trabajos o ensayos" y no poder evaluar el desarrollo de competencias estudiantiles. La evaluación de la docencia generalmente recurre al cuestionario de opinión dirigido a alumnos. Este aspecto constituyó una parte fundamental para conocer las prácticas realizadas en las IFD, así como los problemas que enfrentan.

El diagnóstico y el modelo ECD permitieron definir un perfil docente con rasgos característicos de las áreas de desempeño que identificamos: diseño de la docencia, gestión de los aprendizajes, interacción pedagógica, comunicación educativa, evaluación de los aprendizajes, cultura organizacional de gestión y evaluación, formación continua y condiciones contextuales. Estos ámbitos se definen como el "conjunto de situaciones que enmarcan el contexto institucional y que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos" (García *et al.*, 2008a:168).

2.1.2. Identificación de competencias genéricas

Los resultados de esta fase permitieron identificar ocho competencias genéricas. Estas consideran un deber ser que incorpora factores políticos, sociales, económicos y pedagógicos de las IES, así como los tres momentos de la práctica docente: lo previo, el trabajo docente en el aula y lo posterior a este proceso.

Sin embargo, en esta investigación, para la construcción del instrumento, se consideraron sólo tres de las cinco competencias relacionadas con la docencia en el aula, estas son: interacción pedagógica, comunicación educativa y evaluación de los aprendizajes. Respecto de las otras cinco se consideró que, de acuerdo con las evidencias de desempeño propias de estas competencias, su evaluación tendría que ser planteada por otros medios, como valoración de pares, de directivos o ser autoevaluadas. Las competencias consideran en su estructura: nombre, componentes, descripción, dominios (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y evidencias de desempeño (Marín, 2003).

2.2. Instrumento para la evaluación de competencias docentes

Validez de contenido y conceptual. La validación por referato empleó dos rondas, una general y otra específica. En la primera revisión se aprobaron por acuerdo, casi general, la mayoría de las situaciones de docencia de las tres competencias; los desempeños tuvieron menos acuerdo general, por lo cual se buscó el consenso absoluto mediante la consulta personal a los expertos en los desempeños que presentaban mayores diferencias en su valoración. En la última vuelta se efectuaron las modificaciones propuestas

por los jueces tanto de redacción como de modificación de los niveles que reflejaban las rúbricas, las cuales fueron mínimas.

Con las medias y desviaciones estándar obtenidas en la primera ronda, se siguió el criterio de considerar disenso aquellas preguntas con medias menores de 4 (acuerdo) o desviaciones estándar mayores de 1. Las medias con valores de 3 (indiferente) y de 2 (desacuerdo), fueron revisadas y adecuadas o modificadas de acuerdo con la opinión recogida en la segunda ronda.

Pilotaje. El instrumento aplicado a la muestra piloto permitió obtener su confiabilidad y poder de discriminación.

Consistencia y confiabilidad. En los análisis de fiabilidad del instrumento se observa que todos los valores son superiores a .845 para Alfa de Cronbach y Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados, respectivamente.

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.846	.847	28

La confiabilidad del instrumento completo es mejor que la de las escalas breves.

Poder de discriminación. Los resultados encontrados en esta investigación (tabla 2) sugieren que el nivel de desempeño docente evaluado, en lo general, no difiere al compararlas por género, con excepción de las siguientes situaciones de docencia y la competencia "interacción pedagógica" en lo general no presentan diferencias por rangos de "antigüedad docente", ni por "tipo de nombramiento". Por "grupos de edad de los docentes", la situación de docencia "promueve la participación e integración grupal para el desarrollo de competencias" es la única que presenta una diferencia significativa con $p=0.023$.

5.	Asesora y retroalimenta a los estudiantes en el proceso de docencia	.026
18	Emplea las tecnologías de la información y comunicación como apoyo al proceso de docencia	.000
C	INTERACCIÓN PEDAGÓGICA	.050

Se encuentran diferencias significativas en cuanto al nivel de escolaridad de los docentes evaluados en 8 de las 28 situaciones de docencia, lo que impacta en dos de los componentes de la competencia "interacción pedagógica" y en las competencias "comunicación educativa" y evaluación de los aprendizajes, así como en el "inventario de competencias docentes" que también muestra diferencias por nivel de estudio de los docentes.

4.	Promueve el análisis y discusión de los objetos de conocimiento	.031
9	Reconoce que las expectativas de los estudiantes influyen en sus logros	.010
10	Genera ambientes de aprendizaje de cordialidad, respeto y empatía	.163
11	Favorece la discusión de las ideas tomando en cuenta la pluralidad y diversidad	.048
12	Desarrolla estrategias didácticas	.001

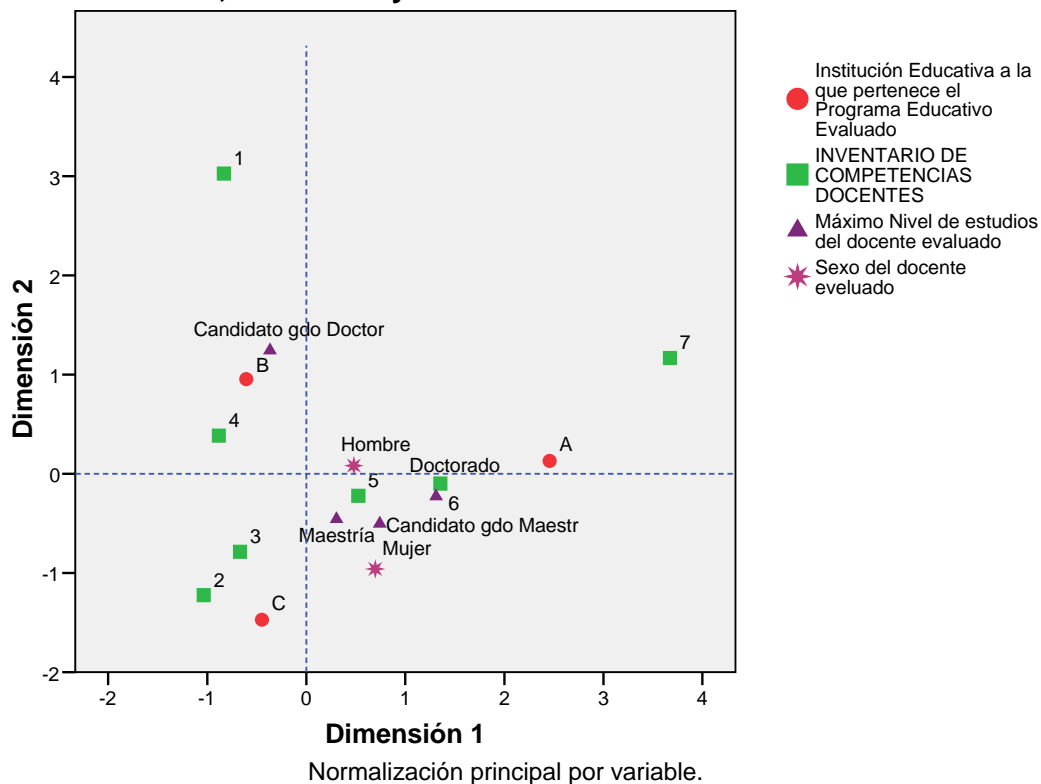
	integradoras	
13	En la relación educativa acepta críticas y sugerencias de los estudiantes	.019
15	Desarrolla la comunicación educativa horizontal	.026
22	Emplea a la evaluación como un proceso permanente para reorientar su docencia	.024
	INTERACCION PEDAGOGICA. AMBIENTES DE APRENDIZAJE	.015
	INTERACCION PEDAGOGICA. RELACION EDUCATIVA	.000
C	COMUNICACIÓN EDUCATIVA	.035
C	EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	.004
ICD	INVENTARIO DE COMPETENCIAS DOCENTES	.008

Finalmente, el análisis comparativo por "institución" arrojó diferencias en casi todas las situaciones de docencia, competencias e inventario de competencias docentes, con excepción de las siguientes:

4.	Promueve el análisis y discusión de los objetos de conocimiento	.319
6.	Reconoce que los estudiantes aprenden a diferentes ritmos	.764
7	Considera como punto de partida los conocimientos previos y las competencias de los alumnos	.630
12	Desarrolla estrategias didácticas integradoras	.145
23	Da seguimiento sistemático al desarrollo de competencias del grupo para ajustar su práctica docente cotidiana	.076
25	Socializa con los estudiantes los resultados de los procesos de evaluación	.215
26	Utiliza la evaluación en sus diferentes momentos (diagnóstica, continua, sumativa y formativa) para reorientar sus prácticas	.295

Estas diferencias se aprecian de manera más objetiva en el siguiente análisis de correspondencia múltiple, que relaciona el inventario de competencias docentes con tres variables: sexo, nivel de estudio de los docentes evaluados y las instituciones a las que pertenecen. En este análisis, basado en las proximidades de las variables en un espacio bidimensional, se aprecia de forma clara la ubicación de las instituciones en tres cuadrantes diferentes, cercanos a valoraciones del "inventario" (discretizadas por defecto del 1 a 7, y con una distribución normal) y a los niveles de escolaridad de los docentes, que las diferencian y aportan elementos importantes para el análisis.

Análisis de Correspondencia Múltiple. Inventario de Competencias Docentes por Sexo, Institución y Nivel de estudio



3. CONCLUSIONES

Los contextos institucionales y sus modelos educativos son coincidentes, así como las características de los docentes y de la docencia en los posgrados de las tres IFD. Las formaciones y experiencias profesionales analizados son determinantes de sus prácticas educativas dentro y fuera del aula. Las funciones docentes tienen predominancia sobre las de investigación, esto determina en cierta medida las competencias académicas de los docentes de los tres posgrados. No existen evidencias que indiquen acciones tendientes a situarse dentro de los indicadores o estándares que privilegian los productos de investigación sobre los de docencia (Luna, 2008), marcando más sus preocupaciones en la profesionalización de los profesores-alumnos de las maestrías y la transformación de sus prácticas educativas.

En esta investigación fue importante la incorporación de la perspectiva teórica de los modelos de la RIED, los cuales en lo general constituyeron una gran aportación para el logro de nuestros objetivos, estos referentes permitieron articular los elementos de diagnóstico del quehacer desempeñado en las IFD y de aplicación de la propuesta de identificación de competencias.

Los métodos de identificación de las competencias, permitieron, no sólo conformar una propuesta de trabajo académico sino, además, definir y estructurar competencias docentes en este nivel educativo, bajo un modelo que incorporó elementos necesarios para definir la propuesta teórico-metodológica para evaluar las competencias y facilitar procesos de acompañamiento para la mejora de la práctica educativa.

La elaboración y validación del instrumento, dirigido a estudiantes, para evaluar dos competencias en posgrado es otro de los aportes significativos de esta investigación, pues en su estructura parte de evidencias de desempeño para ser evaluadas a través de rúbricas que establecen los niveles de competencia. Su proceso de validación y confiabilidad, mediante el piloteo en las tres IFD, aporta elementos para la discusión sobre la evaluación de competencias docentes.

Siendo ésta una primera etapa de validación, las conclusiones pueden considerarse preliminares, en ese sentido, las posibilidades reales del instrumento responden inicialmente a la descripción integral de los aspectos generales evaluados y de las comparaciones establecidas. Por ello:

1. El instrumento tiene validez desde el punto de vista conceptual y de contenido, porque las situaciones de docencia planteadas, evalúan eventos significativos en la práctica docente de los profesores de posgrado que son externados mediante desempeños docentes.
2. El instrumento puede ser utilizado para los fines de evaluación de estas tres competencias docentes.
3. La opciones de aplicación y los criterios para su operación son sencillos y de fácil comprensión, siendo un instrumento autoadministrable.
4. El instrumento puede emplearse en investigaciones posteriores, con el propósito de afinarlo y adecuarlo a necesidades de otros contextos de este nivel educativo. Conforme se avance en su aplicación, relacionando este primer acercamiento con otros contextos educativos, podrán adecuarse las características de su aplicación y las escalas de medición que permitan realizar juicios valorativos desde otras perspectivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Denyer, M.; Furnémont, D.; Poulain, R. y Vanloubbeeck, P. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García, B. *et al.* (2008a). "Aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en trono a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente", en Mario Rueda Beltrán (coord.) *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: IISUE-UNAM/Plaza y Valdés.
- García C., B.; Loredó E., J.; Luna S., E. y Rueda B., M. (2008b). "Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior", en *IV Coloquio Iberoamericano sobre evaluación de la docencia*. México: IISUE-UNAM/ RIED.
- Hernández, F. *et al.*, (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.

- Ibañez, C. (2007). *Metodología para la planeación de la educación superior. Una aproximación desde la Psicología Interconductual*, colección Manuales de prácticas, México: UNISON.
- Juárez, M. y Delgado, A. (2007). *Un instrumento para evaluar competencias en niños preescolares*. Ponencia presentada en el IX Congreso nacional de investigación educativa. COMIE
- Luna S., E. (2008). "Evaluando en contexto de la docencia en posgrado", *Reencuentro*, análisis de Problemas Universitarios/53, diciembre de 2008: 75-84. UAM-X. México.
- Marín U., R. (2003). *El modelo educativo de la UACH. Elementos para su construcción*. México: UACH.
- Marín U., R.; Guzmán I., I.; Castro, G. y Rodríguez, B. (2008) *Evaluación de competencias: aproximación a un modelo teórico y metodológico*. Ponencia presentada en: Universidad 2008. La Habana, Cuba.
- Marqués, G. P. (2000). "Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación", Consultado el 27/08/08 en: <http://www.pangea.org/peremarques/docentes.htm>
- Mertens, L. (1997). *Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. México: CONOCER-CINTRFOR/OIT.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Roegiers, Xavier (2008). "Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde?", *Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada*, vol 12, núm. 3. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART4.pdf>
- Vargas, F. (2002). *Competencia en la formación y competencia en la gestión del talento humano. Convergencias y desafíos*. Uruguay: CINTERFOR/OIT, www.cinterfor.org.uy
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ANEXOS

TABLA 1. COMPETENCIAS GENÉRICAS DE LOS DOCENTES DE LAS IFD

Competencia	Dominios	Evidencias de desempeño
<p>1. Condiciones contextuales</p> <p>Descripción</p> <p>Asume la visión y visión institucionales que se manifiestan en su práctica educativa participando activamente en el funcionamiento y organización de la institución</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Brinda apoyo institucional para el desarrollo de los diversos ejes 2. Promueve actividades académicas 3. Manifiesta respeto por los actores y sus actitudes 4. Realiza adecuaciones en su práctica docente según el contexto y la realidad laboral de los alumnos 5. Promueve la transformación del contexto 6. Reconoce la misión y la visión 7. Conoce los objetivos, políticas educativas actuales y el contexto donde se inscriben las IES 8. Favorece las actividades institucionales 9. Reconoce y propone cambios al modelo operativo institucional para generar condiciones favorables al aprendizaje 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participación en actividades académicas 2. Aportación de propuestas de trabajo académico que fortalecen a la institución
<p>2. Formación continua</p> <p>Descripción</p> <p>Genera propuestas de mejora continua basada en procesos y resultados de la evaluación externa e interna construyendo y buscando espacios para la capacitación, preparación y superación profesional así como la divulgación de la productividad académica Fortalecimiento continuo en el área de su desempeño mediante la capacitación y superación profesional.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participa en proyectos de investigación 2. Produce artículos científicos 3. Tener habilidades para indagar nuevos conocimientos 4. Propone discusión de su área de conocimiento 5. Muestra disposición de participar en innovación 6. Trabaja en colegiados docentes 7. Desarrolla actitud de apertura a nuevos enfoques y propuestas para la docencia 8. Reconoce sus necesidades de formación 9. Conoce su materia de trabajo y busca la actualización continua 10. Busca permanentemente espacios para su superación profesional 11. Asiste a eventos académicos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participación en las modalidades de formación continua implementadas por la institución 2. Búsqueda de alternativas de estudio referentes a su preparación profesional y al perfil requerido para su función docente 3. Participación en cuerpos académicos 4. Participación en investigaciones
<p>3. Cultura organizacional</p> <p>Descripción</p> <p>Promueve y practica de manera propositiva, incluyente y abierta nuevos aprendizajes y el trabajo en equipo, así como una cultura escolar de respeto, en la que participa de forma crítica en el desarrollo de los proyectos que surgen del colectivo generando estrategias que coadyuvan al logro de los objetivos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Practica el trabajo colaborativo 2. Conoce las condiciones macro estructurales y micropolítica institucionales 3. Se identifica con su institución 4. Determina los rasgos de la cultura que se pretenda mantener y fortalecer 5. Fomenta y difunde las aportaciones del entorno en la institución 6. Participa críticamente con la generación de proyectos institucionales 7. Establece relaciones armónicas con sus alumnos y compañeros 8. Promueve la investigación 9. Desarrollar actitudes de respeto, tolerancia y apertura hacia las ideas, opiniones y propuestas de los demás 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participación en academias o cuerpos académicos aportando conocimientos y experiencias 2. Participación propositiva en actividades académicas de la institución 3. Determinación de los rasgos de la cultura organizacional por el colectivo
<p>4. Diseño de la docencia</p> <p>Descripción</p> <p>Participa colegiadamente</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analiza y expresa colegiadamente la orientación disciplinar, epistemológica, sociológica, psicológica y pedagógica del curso 2. Analiza la ubicación de su curso en el mapa curricular y su relación con contenidos de otras 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de la planeación de su trabajo docente en el que están claramente definidos los objetivos y competencias a desarrollar, contenidos,

<p>para diseñar su docencia, identificando las relaciones de su asignatura en el plan de estudios y considerando los perfiles de desempeño o egreso y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Define con claridad la organización y estructuración de los contenidos, así como la elaboración de los medios, métodos y materiales que se requieren para el desarrollo y logro de competencias de los estudiantes.</p>	<p>materias</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Conoce las características de los alumnos y las relaciona con perfil de ingreso. 4. Domina los contenidos de su disciplina 5. Analiza el objetivo del curso y las competencias a lograr a partir del perfil de egreso 6. Selecciona metodologías participativas para el desarrollo del curso 7. Diseña situaciones y secuencias didácticas para facilitar experiencias de aprendizaje y trabajo colaborativo 8. Diseña actividades orientadas la autogestión y el estudio independiente 9. Incorpora a su planeación fuentes de información y referencias bibliográficas adecuadas y suficientes 10. Define y organiza la incorporación de los medios y materiales requeridos para el desarrollo del curso 11. Integra formas, criterios e instrumentos de evaluación. 	<p>materiales didácticos, bibliografía, estrategias de enseñanza, (que consideren las características del alumno y los perfiles de ingreso y egreso) y criterios e instrumentos de evaluación de las evidencias de desempeño para la formación profesional.</p>
<p>5. Gestión de la progresión de los aprendizajes</p> <p>Descripción</p> <p>Gestiona la progresión de aprendizajes considerando los niveles de desempeño inicial y final de los estudiantes de acuerdo con el plan curricular. Cuenta con los recursos y estrategias para el seguimiento del desarrollo y niveles de logro de las competencias.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incorpora los niveles de desempeño de los estudiantes relacionados con los perfiles de ingreso y egreso 2. Revisa el impacto de los aprendizajes de su materia en relación al perfil de desempeño o egreso. 3. Selecciona estrategias pedagógicas para generar aprendizajes colaborativo y significativo. 4. Gestiona espacios de trabajo académico y relación con otros profesionales a la discusión y análisis para enriquecer el curso. 5. Utiliza los recursos del contexto para gestionar o elaborar medios y materiales de apoyo al aprendizaje. 6. Considera las condiciones sociales, económicas y de tiempo de los estudiantes (trabajo, escuela, acceso a la información, entre otros) 7. Genera estrategias para el seguimiento del desarrollo y logro de competencias estudiantiles. 8. Promueve actividades orientadas la autogestión y el estudio independiente 9. Construye instrumentos de seguimiento y evaluación del nivel de logro de competencias estudiantiles 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización de actividades académicas en las que participan profesores-alumnos y/o especialistas en los temas tratados en el curso 2. Presentación de requerimientos y espacios físicos, medios tecnológicos y bibliográficos que apoyen la construcción de aprendizajes 3. Elaboración de diversos materiales didácticos de enseñanza y evaluación, con el apoyo de las tecnologías de información y comunicación y considerando las características del grupo
<p>6. Interacción pedagógica</p> <p>Descripción</p> <p>Practica una docencia que incorpora estrategias sustentadas en la interacción pedagógica y el aprendizaje grupal y concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como una práctica social necesaria para el logro de competencias</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promueve el trabajo centrado en el aprendizaje 2. Promueve la participación e interacción grupal 3. Promueve el análisis y discusión de los objetos de aprendizaje 4. Genera ambientes de aprendizaje de cordialidad, respeto y comprensión 5. Analiza críticamente en el grupo la pertinencia y relevancia de las estrategias didácticas para el desarrollo de competencias 6. Asesora y retroalimenta a los estudiantes en el proceso de aprendizaje para el logro de competencias 7. Considera como punto de partida los conocimientos previos y competencias de los 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Portafolio de evidencias que contemple experiencias exitosas de los estudiantes e incluya el desarrollo de un ambiente de aprendizaje favorecedor. 2. Manifiesta en la relación educativa respeto y reconocimiento hacia los demás. 3. En su práctica docente es un guía o coordinador que fomenta la participación de los alumnos y promueve el análisis y reflexión crítica de la realidad educativa

	<p>alumnos</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. En la relación educativa acepta críticas y sugerencias de los estudiantes 9. Favorece la pluralidad y discusión de las ideas 10. Desarrolla metodologías flexibles, participativas y de trabajo colaborativo incorporando sugerencias y técnicas específicas en la construcción de los aprendizajes. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Presentación de un plan de trabajo reestructurado, que integra las aportaciones de grupo.
<p>7. Comunicación educativa</p> <p>Descripción</p> <p>Se comunica eficazmente en sus espacios de relación educativa utilizando diversos lenguajes y tecnologías de información y comunicación, para expresarse verbalmente y por escrito en la producción académica.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maneja un léxico comprensible, amplio, preciso y conciso en la comunicación oral y escrita 2. Domina un idioma extranjero 3. Emplea correctamente el lenguaje oral como herramienta para fomentar la participación grupal 4. Se comunica propositivamente en el trabajo colegiado 5. Promueve la comunicación horizontal 6. Emplea las TIC's como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje 7. Acuerda grupalmente compromisos y cargas de trabajo 8. Comunica en forma oral y escrita los resultados de investigación 9. Produce artículos de divulgación 10. Promueve en sus alumnos la producción académica 11. Promueve en los estudiantes la competencia investigativa 12. Busca, selecciona y evalúa información en fuentes impresas y medios electrónicos para apoyar el trabajo académico 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Producción de documentos que presenten la textualidad y oralidad 2. Presentación de medios y materiales requeridos para el curso 3. Presentación de estrategias pedagógicas que evidencien formas de comunicación e interacción grupal y uso de medios y materiales 4. Producción de trabajos académicos que evidencien los procesos de búsqueda, selección y evaluación de información 5. Presentación en diferentes foros de resultados de investigación
<p>8. Evaluación de aprendizajes</p> <p>Descripción</p> <p>Evalúa formativamente los procesos de aprendizaje y el nivel de logro de competencias estudiantiles mediante criterios, procedimientos e instrumentos adecuados, considerando a la evaluación como un momento más del aprendizaje y teniendo como eje la reflexión y valoración del impacto de la experiencia de docencia en la mejora continua.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acuerda los criterios y formas de evaluación con sus estudiantes 2. Evalúa con evidencias de desempeño a partir de juicios y criterios competenciales 3. Evalúa, a partir de criterios, procedimientos e instrumentos válidos y confiables, los distintos contenidos y momentos de aprendizaje 4. Emplea evidencias y criterios de desempeño para la evaluación de las competencias 5. Socializa los resultados de los procesos de evaluación 6. Opera formas y modalidades de evaluación cuantitativas y cualitativas (autoevaluación, evaluación y coevaluación) 7. Utiliza la evaluación en sus diferentes momentos (diagnóstica, continua y sumativa) para reorientar sus prácticas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Portafolio de evidencias de desempeño de estudiantes 2. Participación en grupos colegiados en los que se analiza y reflexiona acerca de los aspectos, criterios y resultados de evaluación de los aprendizajes 3. Presentación de estrategias de asesoría y acompañamiento para apoyar los procesos de aprendizaje 4. Presentación de instrumentos de evaluación de competencias 5. Presentación de diversas formas y criterios para evaluar el proceso de aprendizaje 6. Seguimiento a las trayectorias personales de los estudiantes 7. Involucra a los pares en los procesos de reflexión sobre el logro de la metas del curso

TABLA 2. ANOVAS Y PRUEBA T PARA LAS SITUACIONES DE DOCENCIA, COMPETENCIAS E INSTRUMENTO.

	SITUACIONES DE DOCENCIA, COMPETENCIAS E INVENTARIO DE COMPETENCIAS DOCENTES	PRUEBA T Sig. (bilateral) Inferior Significancia por Género	PRUEBA ANOVA Significancia.				
			Rangos de antigüedad	Tipo de nombramiento	Nivel de estudio	Grupos de edad	Institución
1.	Genera ambientes de aprendizaje para que los estudiantes interactúen sobre el objeto de conocimiento	.374	.492	.625	.579	.448	.088
2.	Promueve el trabajo centrado en el aprendizaje.	.890	.444	.385	.125	.850	.004
3.	Confía en que los estudiantes son capaces de tomar decisiones y actuar de manera autónoma	.544	.296	.642	.164	.168	.000
4.	Promueve el análisis y discusión de los objetos de conocimiento	.295	.518	.022	.031	.716	.319
5.	Asesora y retroalimenta a los estudiantes en el proceso de docencia	.026	.709	.706	.808	.649	.000
6.	Reconoce que los estudiantes aprenden a diferentes ritmos	.901	.916	.948	.361	.973	.764
7.	Considera como punto de partida los conocimientos previos y las competencias de los alumnos	.780	.960	.357	.116	.478	.630
8.	Promueve la participación e integración grupal para el desarrollo de competencias	.139	.432	.620	.700	.023	.034
9.	Reconoce que las expectativas de los estudiantes influyen en sus logros	.581	.632	.344	.010	.267	.001
10.	Genera ambientes de aprendizaje de cordialidad, respeto y empatía	.151	.422	.501	.163	.708	.000
11.	Favorece la discusión de las ideas tomando en cuenta la pluralidad y diversidad	.805	.848	.062	.048	.357	.000
12.	Desarrolla estrategias didácticas integradoras	.984	.845	.112	.001	.215	.145
13.	En la relación educativa acepta críticas y sugerencias de los estudiantes	.340	.204	.183	.019	.792	.007
14.	Desarrolla el trabajo grupal y colaborativo incorporando metodologías flexibles	.558	.070	.759	.285	.688	.005
15.	Desarrolla la comunicación educativa horizontal	.585	.096	.922	.026	.887	.000
16.	Acuerda grupalmente compromisos y tareas a realizar	.463	.093	.166	.507	.731	.000
17.	Emplea correctamente el lenguaje oral en su discurso didáctico	.385	.110	.805	.531	.319	.000
18.	Emplea las tecnologías de la información y comunicación como apoyo al proceso de docencia	.000	.473	.422	.462	.621	.010
19.	Promueve la búsqueda selección y organización de la información en diferentes medios	.145	.456	.862	.754	.168	.000
20.	Promueve en sus alumnos la producción	.305	.532	.704	.120	.976	.003

	académica						
21	Promueve en los estudiantes la competencia investigativa	.464	.462	.812	.330	.895	.029
22	Emplea a la evaluación como un proceso permanente para reorientar su docencia	.737	.476	.724	.024	.946	.000
23	Da seguimiento sistemático al desarrollo de competencias del grupo para ajustar su práctica docente cotidiana	.528	.925	.730	.249	.913	.076
24	Acuerda los criterios y formas de evaluación con sus estudiantes	.900	.960	.298	.471	.689	.001
25	Socializa con los estudiantes los resultados de los procesos de evaluación	.615	.513	.707	.496	.058	.215
26	Utiliza la evaluación en sus diferentes momentos (diagnóstica, continua, sumativa y formativa) para reorientar sus prácticas	.131	.583	.968	.165	.094	.295
27	Opera formas y modalidades de autoevaluación, evaluación y coevaluación en el grupo para valorar los aprendizajes	.214	.442	.704	.912	.292	.018
28	Evalúa a partir de criterios y evidencias de desempeño e instrumentos confiables los aprendizajes o las competencias	.635	.789	.074	.349	.580	.000
	INTERACCION PEDAGOGICA. OBJETO DE CONOCIMIENTO	.301	.935	.367	.190	.997	.000
	INTERACCION PEDAGOGICA. AMBIENTES DE APRENDIZAJE	.916	.546	.350	.015	.060	.000
	INTERACCION PEDAGOGICA. RELACIÓN EDUCATIVA	.884	.264	.533	.000	.646	.001
C	INTERACCIÓN PEDAGÓGICA	.050	.348	.930	.076	.848	.000
C	COMUNICACIÓN EDUCATIVA	.358	.338	.451	.035	.880	.000
C	EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	.670	.644	.395	.004	.473	.000
ICD	INVENTARIO DE COMPETENCIAS DOCENTES	.230	.409	.748	.008	.715	.000

ANEXO 1

Cuestionario sobre los desempeños docentes en los posgrados de las instituciones formadoras de docentes

Institución	_____
Maestría en:	_____
Docente (A)	Asignatura _____
Docente (B)	Asignatura _____
Docente (C)	Asignatura _____
Docente (D)	Asignatura _____

Datos del estudiante:
 Período o semestre que cursas: _____ Sexo (H) (M) Edad: _____ Años
 Función _____
 Nivel educativo de trabajo: _____
 Subsistema: Estatal _____ Federalizado _____ Particular _____ Otro _____

En el cuadro siguiente se te presentan: en la primera columna situaciones de docencia, en la segunda se ofrecen desempeños docentes que pueden ser o describir acciones de docencia de tus profesores, te pedimos que las analices e identifiques con una X para cada profesor (A, B, C, o D) la que a tu juicio consideres que corresponde a su comportamiento habitual durante el desarrollo de su docencia. Para cada **situación de docencia** deberás elegir sólo un **desempeño docente** para cada profesor.

COMPETENCIA	INTERACCION PEDAGOGICA OBJETO DE CONOCIMIENTO
-------------	--------------------------------------------------

Situaciones de docencia	Desempeños docentes	Docente			
		A	B	C	D
Genera ambientes de aprendizaje para que los estudiantes interactúen sobre el objeto de conocimiento	Organiza la utilización de espacios de exposición por parte nuestra como única forma de trabajo				
	Nos presenta recursos didácticos que emplea para apoyar el desarrollo del curso y la construcción de conocimientos				
	Desarrolla actividades para la interacción con objetos de conocimiento y la indagación para la resolución de problemas				
Promueve el trabajo centrado en el aprendizaje	Coordina permanentemente el aprendizaje grupal que nos permite desarrollar una actitud reflexiva y habilidades para resolver los problemas planteados en el aula				
	Emplea eventualmente técnicas o estrategias de aprendizaje que nos permiten aprender a través de la socialización				
	Desarrolla estrategias de enseñanza sin considerar nuestro proceso de aprendizaje				
Confía en que los estudiantes son capaces de tomar decisiones y actuar de manera autónoma	Organiza las exposiciones de los temas depositando su confianza en nosotros				
	Coordina entre nosotros acciones que podemos realizar con éxito cuyos productos socializamos al interior del grupo				
	Escucha nuestras iniciativas y propuestas pero falta mayor retroalimentación y seguimiento.				
Promueve el análisis y discusión de los objetos de conocimiento	Promueve actividades para que realicemos el análisis de los objetos de aprendizaje de manera individual				
	Desarrolla actividades y explica los contenidos de la materia y con esa base nosotros indagamos sobre los objetos de conocimiento				
	Los objetos de aprendizaje del curso son relacionados con los elementos del medio y el impacto en la sociedad actual, discutidos crítica y reflexivamente en el grupo				
Asesora y retroalimenta a los estudiantes en el proceso de docencia	Considera la solicitud de asesoría eventual de los alumnos y con base en ella nos retroalimenta				
	Es exigente en el cumplimiento de los compromisos y criterios establecidos previamente, apoyándonos dentro de su clase				
	Toma en cuenta nuestras dificultades para aprender y con base en ello nos asesora y retroalimenta				
Reconoce que los estudiantes aprenden a diferentes ritmos	Nos anima a expresar nuestras dificultades para aprender, lo que nos interesa y lo que sentimos, respecto de lo que aprendemos				
	Respeto los diferentes ritmos de aprendizaje, ofreciendo mayor atención a quienes más lo necesitamos				
	Desarrolla el curso de acuerdo a la planeación establecida, sin considerar nuestros avances y dificultades para aprender				
Considera como punto de partida los conocimientos previos y las competencias de los alumnos	Al inicio del curso hace diagnósticos que eventualmente toma en cuenta para hacer adecuaciones				
	Diagnostica permanentemente nuestras competencias y con base en ello hace adecuaciones para proporcionar el acompañamiento de nuestro aprendizaje				

	Considera el proceso de formación en el aula a partir de lo que deberíamos saber				
--	----------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

COMPETENCIA	INTERACCION PEDAGOGICA AMBIENTES DE APRENDIZAJE
--------------------	----------------------------------------------------

Situaciones de docencia	Desempeños docentes	Docente			
		A	B	C	D
Promueve la participación e integración grupal para el desarrollo de competencias	Promueve el trabajo grupal propiciando el intercambio de experiencias y conocimientos como una forma natural de aprendizaje				
	El profesor nos da confianza para expresar nuestras experiencias por lo cual realiza el curso a través de plenarias				
	Para propiciar el dinamismo dentro del curso, emplea técnicas de interacción grupal de manera ocasional				
Reconoce que las expectativas de los estudiantes influyen en sus logros	Permite la presentación de nuestras inquietudes respecto del curso pero no se propicia el cuestionamiento sobre las mismas				
	Manifiesta su confianza en que lograremos avanzar en nuestros aprendizajes y lo constatamos juntos				
	Escucha nuestras expectativas integrándolas ocasionalmente en la planeación del curso				
Genera ambientes de aprendizaje de cordialidad, respeto y empatía	Presenta variadas formas de interacción con el grupo favoreciendo ocasionalmente un ambiente cordial y de empatía				
	Establece la relación con el grupo marcando la distancia entre profesor y alumnos dándose la interacción grupal en torno a los contenidos				
	Propicia la participación e interacción de todos los integrantes del grupo en un marco de respeto a las diferencias y ambiente de cordialidad				
Favorece la discusión de las ideas tomando en cuenta la pluralidad y diversidad	Promueve el análisis de los temas través de la discusión incorporando eventualmente estrategias para la puesta en común de diferentes expresiones grupales				
	Desarrolla la libre discusión de las ideas tomando en cuenta nuestras experiencias, diferencias y posiciones personales y culturales.				
	La discusión de las ideas en el grupo se limita al manejo de los contenidos sin tomar en cuenta la diversidad de opiniones				

COMPETENCIA	INTERACCION PEDAGOGICA RELACION EDUCATIVA
--------------------	----------------------------------------------

Situaciones de docencia	Desempeños docentes	Docente			
		A	B	C	D
Desarrolla estrategias didácticas integradoras	Emplea permanentemente estrategias didácticas integradoras vinculando los diferentes elementos del currículum (perfiles, ejes, objetivos y competencias)				

	Desarrolla su trabajo docente con base en estrategias convencionales, apoyadas en la exposición del maestro o del grupo				
	Emplea eventualmente algunas estrategias como el trabajo por proyectos y el estudio de casos, etc.				
En la relación educativa acepta críticas y sugerencias de los estudiantes	Incorpora las críticas y sugerencias que le hacemos lo cual genera un ambiente de cordialidad que propicia el aprendizaje				
	Escucha las aportaciones y críticas que formula el grupo en el desarrollo del curso sin alterar su planeación				
	Desarrolla el curso basado en su planeación original sin modificaciones, al considerar que estudiamos por decisión propia				
Desarrolla el trabajo grupal y colaborativo incorporando metodologías flexibles	Genera espacios para compartir y aportar para el enriquecimiento de los temas dentro del trabajo grupal y colaborativo que desarrollamos permanentemente				
	Emplea eventualmente el trabajo grupal y colaborativo para el desarrollo del curso, combinando exposiciones suyas y nuestras				
	Contextualiza y expone las temáticas del curso, las cuales desarrolla a partir de su experiencia profesional				

COMPETENCIA	COMUNICACIÓN EDUCATIVA
--------------------	------------------------

Situaciones de docencia	Desempeños docentes	Docente			
		A	B	C	D
Desarrolla la comunicación educativa horizontal	Desarrolla estrategias de aprendizaje que permiten la comunicación entre el profesor y todos los integrantes del grupo				
	Toma en cuenta algunas opiniones de estudiantes como estrategia de comunicación para favorecer el aprendizaje				
	En la conducción del grupo la comunicación para el desarrollo del aprendizaje se da regularmente del profesor hacia nosotros				
Acuerda grupalmente compromisos y tareas a realizar	Indica desde la presentación de su plan de clase, los compromisos y tareas a realizar				
	Incorpora en el desarrollo del curso algunos compromisos y cargas de trabajo por parte del grupo				
	Consensa los compromisos y tareas a realizar ante el grupo para el desarrollo del curso				
Emplea correctamente el lenguaje oral en su discurso didáctico	Su discurso didáctico es comprensible y claro lo cual permite la fluida comunicación y la participación grupal				
	El discurso didáctico es confuso requiriendo hacer aclaraciones constantemente				
	La expresión oral del profesor es limitada y presenta deficiencias en su comunicación con el grupo				
Emplea las tecnologías de la información y comunicación como apoyo al proceso de docencia	Emplea ocasionalmente las tecnologías de la información y comunicación para apoyar el aprendizaje				
	Utiliza como recurso didáctico exclusivamente textos escritos para apoyar el aprendizaje				

	Emplea frecuentemente tecnologías de la información y la comunicación para favorecer el aprendizaje				
Promueve la búsqueda selección y organización de la información en diferentes medios	Solicita búsqueda y análisis de información en fuentes especializadas (bases de datos, revistas de investigación y artículos) para coadyuvar en el desarrollo de los temas				
	Utiliza como fuente básica para revisar los contenidos, únicamente la antología del curso				
	Promueve ocasionalmente la consulta de textos diversos adicionales a la antología en la revisión de contenidos				
Promueve en sus alumnos la producción académica	Ofrece apoyo para elaborar el ensayo final como producto del curso				
	Brinda apoyo y asesoría para generar documentos académicos (ensayos, informes de investigación, propuestas y artículos científicos)				
	Propone alternativas para la elaboración de documentos académicos durante el curso sin involucrarse en la generación de los mismos				
Promueve en los estudiantes la competencia investigativa	Promueve y asesora permanentemente el cuestionamiento y problematización de la realidad educativa para generar alternativas de solución				
	Encauza el análisis de problemáticas educativas y sus posibles soluciones				
	Describe la situación educativa desde su propia óptica y nos señala la necesidad de investigar				

COMPETENCIA	EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES
--------------------	--------------------------------

Situaciones de docencia	Desempeños docentes	Docente			
		A	B	C	D
Emplea a la evaluación como un proceso permanente para reorientar su docencia	Pocas veces adecua el proceso de docencia con la información que obtiene de las evaluaciones del grupo				
	Utiliza permanentemente estrategias que permiten analizar avances en nuestros aprendizajes y adecuar su proceso de docencia				
	En ocasiones prevé estrategias para fortalecer sus clases a partir de la evaluación permanente				
Da seguimiento sistemático al desarrollo de competencias del grupo para ajustar su práctica docente cotidiana	Revisa los trabajos y ejercicios del grupo y registra los logros de cada uno de nosotros.				
	Registra periódicamente los acontecimientos más importantes de la clase en un diario o una bitácora y adecua su clase en función de nuestros avances o retrocesos				
	Organiza los diversos documentos que se producen en la tarea docente (registros, tareas, trabajos, informes, listas) pero no conocemos que tomó en cuenta para evaluar				
Acuerda los criterios y formas de evaluación con sus estudiantes	Le indica al grupo los criterios y formas de evaluación que se emplearán en el curso				

	Acuerda con el grupo los criterios y formas de evaluación que se desarrollarán en el curso.				
	Considera la opinión del grupo para establecer los criterios y formas de evaluación a desarrollarse en su materia				
Socializa con los estudiantes los resultados de los procesos de evaluación	Orienta al grupo para que valoren sus propios avances y establezcan compromisos para mejorar.				
	Propicia que el grupo revise sus producciones y las comparen para observar sus avances				
	Anima al grupo a establecer metas y verificar sus avances con base en los resultados de su evaluación				
Utiliza la evaluación en sus diferentes momentos (diagnóstica, continua, sumativa y formativa) para reorientar sus prácticas	Sólo considera los resultados obtenidos al final del curso en el trabajo con el grupo(s) para asignar la calificación.				
	Considera los resultados obtenidos inicialmente, de manera continua y al final del curso en el trabajo con el grupo(s) para realizar ajustes en trabajo cotidiano				
	Realiza registros periódicos de los avances que el grupo va desarrollando durante el curso y con base en ello califica				
Opera formas y modalidades de autoevaluación, evaluación y coevaluación en el grupo para valorar los aprendizajes	Orienta al grupo para que valoremos nuestros avances a partir del intercambio y la socialización de los productos generados				
	Nos proporciona los resultados de nuestra evaluación, respetando y fomentando nuestros avances personales pero no impacta en la valoración de nuestros aprendizajes				
	Solicita al grupo que expresemos y valoremos el trabajo de nuestros compañeros pero es el/ella quien se asume como único actor en la evaluación de los aprendizajes				
Evalúa a partir de criterios y evidencias de desempeño e instrumentos confiables los aprendizajes o las competencias	Reconoce nuestras posibilidades de aprendizaje mediante diversos trabajos durante el semestre o periodo de trabajo pero no se clarifican los criterios de valoración.				
	Utiliza diversas estrategias e instrumentos de seguimiento (portafolios de evaluación, diario del grupo, grabaciones, bitácora, etc.), que le permiten observar los logros individuales				
	Observa y registra los pequeños y grandes logros de los alumnas(os) mediante un trabajo escrito o un examen final				