



ISSN: 1989-0397

MODELO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR

Benilde García, Javier Loredó, Edna Luna y Mario Rueda

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, Número 3 (e)

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf



En un mundo en el que cada vez más se confirma el papel estratégico de los avances tecnológicos, aún se tiene que reconocer la existencia de condiciones de injusticia y desigualdad para un gran número de personas, situación inaceptable dada la acumulación de conocimientos y recursos disponibles a nivel global. En ese contexto, la Educación Superior (ES) puede ser un factor clave para contribuir al desarrollo sustentable de los países y abonar a la consolidación de la igualdad de oportunidades de los ciudadanos que aspiren a la construcción de un mundo más equilibrado. El concepto de educación como *bien público social* y derecho universal, repercute directamente en la asociación de la calidad de la ES con la pertinencia y la inclusión social (CRES, 2008). La ES en el pleno ejercicio de su autonomía, como servicio público, debe simultáneamente promover el desarrollo de la ciencia y la tecnología y llevar a cabo acciones de corte humanístico que conduzcan a la formación integral y de ciudadanía de los estudiantes (UNESCO, 1997); y por un principio de congruencia, deberían propiciarse ambientes de trabajo que permitieran al personal académico un desarrollo integral y una convivencia armónica. La consideración de la ES como un *bien público social* también tiene repercusiones en la orientación de las actividades de todos sus actores sociales, directivos, académicos, estudiantes y administrativos, para asumir los distintos roles a desempeñar con un claro compromiso social y una alta responsabilidad. En particular sobresale el papel decisivo que puede desempeñar el personal docente en el desarrollo de la ES, así como la importancia de su contribución al progreso de la humanidad y de la sociedad moderna; tanto más en la medida que su labor intelectual se proyecta en los procesos de actualización en su disciplina, en el reforzamiento de sus aptitudes pedagógicas para la docencia de su disciplina y la mejora de su historial académico (UNESCO, 1997).

Ante la inquietud de construir una ES de calidad, los gobiernos mexicanos han respondido con políticas de evaluación del personal docente donde predomina una intencionalidad de control y reorientación de las acciones de las instituciones de la ES, asociada dicha evaluación al acceso de recursos económicos adicionales y compensaciones salariales a los sueldos de los académicos universitarios (Rueda, 2004 y 2006) situación que, después de más de dos décadas de aplicación, ha llevado al planteamiento de su necesaria revisión y modificación desde la perspectiva de distintos actores sociales (ANUIES, 2006). La asociación de evaluación con recursos económicos y prestigio social han hecho que, en relativamente poco tiempo, esta actividad se expanda y se profesionalice de manera abrupta; asimismo se tiene la impresión de que la evaluación se ha sobredimensionado, se espera que por sí misma resuelva la mayor parte de los problemas del sector educativo; y al presente se cuenta con evidencias que indican que en cierto modo se ha pervertido.

Es en este contexto que las iniciativas de evaluación en ES deben enfrentar el reto de trascender la función que hasta ahora predominantemente han jugado, es decir, transitar del ámbito del control y la fiscalización hacia el cumplimiento de su vocación para mejorar las actividades valoradas.

El modelo de evaluación de competencias docentes (ECD) que ahora se presenta, surge como uno de los resultados de las actividades de la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIED)¹ grupo de académicos de distintas universidades mexicanas que, desde hace más de una década, se han dado a la tarea de desarrollar una línea de investigación sobre el tema. En particular se retoma el conocimiento

¹ Una descripción detallada de este proceso puede encontrarse en el artículo de Luna, E.; Rueda, M. y Arbesú, I. (2006).

de prácticas de evaluación del desempeño docente en diversas universidades, tanto públicas como privadas, la experimentación de estrategias novedosas de evaluación del desempeño docente, así como algunas características de los modelos de evaluación de la docencia delineados en publicaciones previas (García-Cabrero *et al.*, 2004 y García-Cabrero *et al.*, 2008).

El modelo ECD se plantea con el propósito de orientar las actividades de profesores y directivos en los procesos de evaluación, con las intenciones por un lado, de resaltar la importancia de la función docente y contribuir para que la evaluación repercuta principalmente en mejores prácticas para la enseñanza y el aprendizaje y, por otro, coadyuvar a la implementación de procesos de evaluación justos y pertinentes. Asimismo se han delineado algunos principios generales para orientar el diseño de este modelo.

Premisas orientadoras en la construcción del modelo ECD:

- Tomar en cuenta el contexto social de las instituciones educativas (políticas generales del sector, los programas especiales, las determinantes de la práctica docente, las condiciones institucionales, entre otros).
- Ubicar todas las acciones de evaluación del desempeño docente en un marco conceptual de sistema que implica, entre otras cosas, delimitar el propósito central, cuidar los aspectos técnicos de los instrumentos empleados, procurar la confidencialidad de los datos, vincular los resultados de la evaluación con programas de actualización docente y su revisión y perfeccionamiento permanente.
- Reconocer las características principales de las prácticas de evaluación vigentes, considerando el conjunto de iniciativas de evaluación del desempeño docente en las instituciones educativas.
- Tomar como punto de partida las prácticas existentes.
- Analizar las distintas propuestas disponibles sobre las competencias docentes para el nivel medio y superior.
- Considerar la oportunidad de reanalizar diversos aspectos de la educación formal a partir de los planteamientos del enfoque basado en competencias. Así como reconocer la polémica y estado de experimentación del enfoque basado en competencias.
- Reconocer el impacto de las políticas públicas fundadas en la evaluación, sobre los distintos niveles de la educación formal y la urgencia de contribuir a la orientación de una gran cantidad de actores sociales involucrados en su implementación.
- Apelar a la responsabilidad de los actores sociales directamente involucrados en las instituciones educativas de operar buenas prácticas de evaluación de la docencia.
- Orientar las acciones de evaluación hacia el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del profesorado.

1. EL ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS, SU APLICACIÓN EN LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES

Ya hace más de dos décadas que la noción de competencia ha ocupado un papel destacado en la educación, el entrenamiento y la acreditación de programas particularmente en el ámbito psicológico (Gutiérrez, 2005). En el ámbito mexicano, García-Cabrero (2008) describe el impacto que esta noción ha tenido en el diseño de políticas educativas vinculadas con el diseño curricular de programas educativos

de los niveles inicial, preescolar y secundaria (CONAFE, 2004; SEP, 2004). En los otros niveles educativos, educación media y superior, la adopción de este enfoque está cada vez más presente y se espera que, en los próximos años, el diseño curricular por competencias sea la norma, más que la excepción.

El enfoque por competencias no ha estado exento de controversias, Kerka (1998) en un recorrido histórico de su evolución señala que los estándares de competencia laboral se han impulsado desde los años setenta en países como Estados Unidos de Norteamérica, Inglaterra y Australia. La definición de estándares ha representado una respuesta a las necesidades de desarrollar una fuerza de trabajo, que pueda insertarse con éxito en el contexto de una economía global competitiva. La autora señala que una corriente crítica se ha desarrollado en contra de la adopción del enfoque de competencias, sustentada en diversos aspectos tales como: lo confuso de su conceptualización, las dificultades empíricas que representa su adopción como eje articulador de las acciones de intervención y evaluación educativas, y su falta de adecuación para responder a las necesidades crecientes de una sociedad que promueve el aprendizaje, basado en la información y el conocimiento a lo largo de la vida. Lo más agudo de dichas críticas se concentra básicamente alrededor del hecho de que ha prevalecido un enfoque reduccionista en la definición de las competencias, muy al estilo de los objetivos conductuales, por lo cual muchas veces se confunde con éstos, al reducir la competencia a la ejecución de tareas simples relacionadas con los diversos roles que se desarrollan en un trabajo determinado.

Como una respuesta a estas críticas se han propuesto enfoques integrales en el ámbito de la educación basada en competencias, holísticos o relacionales, en los que se la considera como una compleja combinación de conocimientos, actitudes, destrezas y valores, que se manifiestan en el contexto de la ejecución de una tarea (Gonczi y Athanasou, 1996, en Gutiérrez, 2005). Esta aproximación reconoce la existencia de diversos niveles de competencia en el desempeño mostrado frente a una demanda específica de acción-interacción proveniente del entorno (García-Cabrero *et al.*, 2002; Hernández y Sánchez Sosa, 2005; Gutiérrez, 2005): novato-principiante, experimentado y especialista. Esto se contrapone con la definición de un perfil único de competencia frente a los diferentes tipos de demanda así, cuando se interpreta de forma más amplia, la competencia no es la conducta entrenada, sino las capacidades reflexivas que ocurren a lo largo de un proceso de desarrollo. En este sentido, se la considera como algo más que una respuesta aceptable; alguien competente debe ser capaz de demostrar un desempeño eficaz y eficiente, que sea susceptible de ser mostrado y defendido en múltiples contextos.

Por su parte, la visión relacional acerca de las competencias reconoce que el contexto cultural y las prácticas sociales de un determinado grupo social están involucrados en el desempeño de las competencias y, por tanto, deben reflejar los atributos personales que se requiere utilizar para interactuar eficientemente y tener éxito en el desempeño de una tarea en un contexto social determinado.

La visión constructivista sobre el aprendizaje y la enseñanza ha promovido el desarrollo de estudios sobre la ejecución de expertos en diferentes áreas, con lo cual se ha puesto de manifiesto que alguien competente (un experto en un determinado dominio) no solamente realiza tareas en una situación específica, sino que para poder hacerlo, requiere tener juicios, reflexionar, analizar y ajustar su desempeño de acuerdo con las características del contexto en que desarrolla su actuación. La competencia, por tanto, se evidencia situacionalmente, en íntima relación con un contexto, y generalmente es evaluada por algún agente social del entorno; una persona puede tener en su repertorio habilidades diversas, empero, para que su actuación sea competente, ha de ponerlas en juego en la situación específica. Para ello se requiere contar con una gama amplia de conocimientos, habilidades y

actitudes, organizada y estructurada, que pueda estar disponible al momento de una demanda específica de acción e interacción (García-Cabrero *et al.*, 2002).

La mayor parte de las propuestas educativas tradicionales hacen énfasis en la adquisición de conocimientos y, en algunas ocasiones, incluyen a las habilidades, pero las actitudes difícilmente son integradas. Moreno (2004) señala que los diferentes niveles en el desarrollo de una habilidad pueden ser designados como competencias, pero éstas no constituyen la habilidad en sí, únicamente la evidencian. Alcanzar cierto nivel de calidad en un tipo de desempeño, puede designarse también como haber alcanzado determinado nivel de competencia para una tarea o grupo de tareas específicas. En concordancia con lo anterior, García-Cabrero (2008) plantea que la competencia hace referencia al dominio de una práctica, destacando así lo que plantea Bruner (1987:27): "...lo que se aprende es la competencia, no las realizaciones particulares".

2. ALGUNAS DEFINICIONES DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA

La competencia profesional ha sido definida como "el uso habitual y juicioso de comunicación, conocimiento, habilidades técnicas, razonamiento clínico, emociones, valores y reflexión en la práctica cotidiana para el beneficio del individuo y la comunidad a los que se está ofreciendo un servicio" (Epstein y Hundert, 2002 citado por Gutiérrez, 2005). Gutiérrez señala que esta conceptualización de la noción de competencia integra múltiples funciones:

- 1) cognitiva (por ejemplo, adquirir y usar conocimientos para solucionar problemas de la vida real);
- 2) técnica (por ejemplo, habilidades, puesta en práctica de procedimientos);
- 3) integradora (por ejemplo, integración de conocimiento básico y aplicado);
- 4) relacional (por ejemplo, comunicación efectiva); y
- 5) afectivo-moral (por ejemplo, profundo respeto ante una persona o situación).

La autora refiere que la adopción de una aproximación multidimensional a la competencia ofrece un uso más amplio de este concepto, ya que posibilita la identificación tanto de los umbrales mínimos, como de los esfuerzos necesarios para aspirar a la excelencia.

Las variaciones en la definición de competencia las plantean distintos autores (Denyer *et al.*, 2007:36-37), destacando, desde la forma más sencilla que la competencia:

[se] refiere a un conjunto de elementos que el sujeto puede movilizar para resolver una situación con éxito [hasta aquella que refiere a un conjunto de] disposiciones de naturaleza cognitiva, afectiva, reflexiva y contextual. La movilización se expresa por medio del concepto de disposición, para resolver situaciones problema. Una acción responsable, es decir, concebida, administrada y aplicada con todo conocimiento de causa.

La identificación de las competencias entendidas como aspiración, ha permitido diseñar programas para el logro de niveles expertos en el desempeño profesional y han resultado de particular utilidad en la acreditación de las especialidades.

En un contexto de educación superior, Zabalza retoma dos definiciones de competencia, la primera como:

[...] la capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos [y] la capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo (Rial, 2000 citado en Zabalza, 2003:71).

En ambas definiciones se destaca que se trata de la actuación de un profesional que no está siguiendo solamente las instrucciones de otro y que su desempeño está fundado en un conocimiento especializado, además de explicitar un reconocimiento de la vinculación entre los aspectos teóricos y los derivados de la práctica.

En el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior emprendida para la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en donde se adopta un enfoque basado en competencias, se propone un perfil docente:

[...] constituido por un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes que el docente pone en juego para generar ambientes de aprendizaje para que los estudiantes desplieguen las competencias genéricas. Dicho de otra manera, estas competencias formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente (SEMS, 2008).²

Las competencias docentes siguen la misma estructura que el perfil del egresado, aunque no se corresponden de forma idéntica; se han escogido ocho para expresar el perfil docente de la EMS:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional (SEMS, 2008:9).

Desde nuestra perspectiva, el aspecto más interesante de esta discusión es que este movimiento de la enseñanza por competencias nos ofrece una oportunidad de volver a reflexionar sobre los asuntos clave de la educación formal y nos conduce a una revisión profunda sobre las concepciones y métodos de enseñanza para buscar un cambio radical en las prácticas didácticas de los docentes.

² Documento interno: Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior.

3. TIPOS DE COMPETENCIA

La noción más elemental de competencia que sostiene la ocde (2001:373) la considera como la capacidad para responder a expectativas externas. La mayor parte de los países que han asumido el enfoque de competencias ya sea en el ámbito laboral, educativo o en ambos, distinguen entre competencias laborales y profesionales. La adquisición de competencias laborales permite a un egresado ejercitar la profesión haciendo uso de las técnicas y métodos aprendidos; por su parte, las profesionales le permiten transformar dichos métodos y técnicas a partir del conocimiento teórico-metodológico adquirido en el transcurso de su formación profesional.³

Las competencias profesionales pueden ser definidas como un conjunto identificable y evaluable de capacidades (conocimientos, habilidades y actitudes) que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de la práctica profesional, de acuerdo con los estándares vigentes. Tanto en las competencias profesionales como en las laborales, se distinguen las genéricas (generales o "transversales"), que son las comunes a todas las profesiones u ocupaciones y constituyen en su conjunto el perfil profesional de un egresado. Por su parte, las competencias específicas o particulares son las que distinguen a cada una de las profesiones u ocupaciones del resto.

Las competencias genéricas o profesionales son aquéllas necesarias para enfrentar una(s) problemática(s), atendibles por la profesión, construidas a partir del análisis de las necesidades sociales prioritarias y del marco de referencia teórico disciplinar. Estas competencias integran grandes funciones, permiten la multirreferencialidad y se enuncian de forma sintética; por ejemplo: diagnosticar, planear procesos y acciones, proyectos, planes y programas, intervenir en función de las necesidades de los diferentes contextos y niveles, con fundamentos teórico-metodológicos, a fin de atender esas necesidades y racionalizar los recursos institucionales.

En la literatura sobre el concepto de competencias (Villa y Poblete, 2007) se han identificado una serie de características que se describen a continuación:

- 1) Son multifuncionales, es decir, se requieren para desarrollar un amplio rango de metas y resolver múltiples problemas en diferentes contextos.
- 2) Son complejas, debido a que favorecen el desarrollo de niveles de pensamiento superior, como el crítico y el analítico y el desarrollo de actitudes y valores lo más elevados posible. Asumen una autonomía mental que presupone una aproximación activa y reflexiva ante la vida.
- 3) Las competencias genéricas son multidimensionales, porque permiten reconocer y analizar patrones, percibir situaciones, seleccionar significados, desarrollar una orientación social y adquirir una sensibilidad hacia sí mismo y hacia los demás (ubicación en un contexto).

Las competencias específicas o laborales son la base particular del ejercicio profesional, vinculadas con condiciones específicas de ejecución y dirigidas a la solución de problemas concretos a partir de la aplicación de métodos y técnicas propios del ejercicio laboral incorporando los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

³ Las distinciones entre competencias profesionales, laborales, genéricas y transversales fueron tomadas de un documento de circulación interna desarrollado por Irene Livas González.

De acuerdo con Catalano, Avolio y Sladogna (2004), el conjunto de acciones profesionales agrupadas dentro de una gran función con sentido de empleo y de formación, se denomina unidad de competencia. Cada conjunto de sub-funciones agrupadas que contribuyan a dar sentido a la unidad de competencia se denomina elemento de competencia. Los resultados del análisis funcional se expresan en un mapa de competencias; es posible obtener un mapa funcional por empresa, institución u organización el cual expresará el propósito clave de la organización y las funciones expresadas en competencias.

El mapa funcional referido al rol de un profesional –cuando se expresa en términos de competencia– permite transparentar la naturaleza de las actividades involucradas en el desempeño, los estándares de desempeño de ese rol y el tipo de capacidades que se requieren de la persona que lo ejerce.

4. CONDICIONES CONTEXTUALES DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

En este trabajo se asume que los procedimientos de evaluación deben ser sensibles a la complejidad de la docencia. Asimismo, que la enseñanza puede ser juzgada de manera apropiada sólo si se evalúa en el marco de los factores que la determinan. En esta perspectiva se espera contar con sistemas diferenciados acordes con el contexto educativo y características de los profesores.

Proponemos considerar el contexto de la institución, entendido como los propósitos plasmados en su filosofía, misión y visión (Cashin, 1996); las características que definen la gestión académica y administrativa del plan de estudios, tales como: el número de horas asignadas a cada profesor frente a grupo, la cantidad de asignaturas distintas que enseña, el total de alumnos que atiende, la modalidad de enseñanza (curso de teoría presencial, a distancia, curso de laboratorio, taller, prácticas de campo); asimismo, la cultura institucional que permite apreciar el conjunto de normas y valores compartidos por los miembros de la organización, en particular las relacionadas con el trabajo colegiado y colaborativo por ser elementos claves de la cultura institucional (Zabalza, 2002).

Además, se requieren valorar los dispositivos institucionales que vinculan la evaluación de la docencia con los procesos de formación continua del profesorado. En el entendido de que ambos procesos no deben concebirse como independientes, dado que los datos que proporciona la evaluación de la docencia es información privilegiada sobre el quehacer docente, útil para el diseño de modalidades de formación.

Por último, como parte del contexto se propone considerar la naturaleza de las disciplinas objeto de enseñanza. En la medida que la investigación relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje en las diferentes disciplinas (ciencias exactas, naturales, sociales y humanidades) muestra diferencias importantes entre ellas, en relación con los procesos de estructuración del conocimiento y la enseñanza (Donald, 1990); y la importancia del dominio del conocimiento pedagógico del contenido sustentado en las particularidades en la organización de las disciplinas (Shulman, 2000; y Theal y Centra, 2001).

5. EL MODELO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR

Este trabajo plantea un *modelo* entendido como los patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y sintética las partes y los elementos que se desean observar, así como los componentes de una de sus partes; también se considerará como representación arquetípica o ejemplares de procesos, en los que se exhiben las distribuciones de funciones y de secuencias de la forma ideal. Los modelos son

visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis del objeto que seleccionen para su valoración.

Este modelo considera la función docente como una actividad compleja. Los principios particulares que guían el modelo y que permiten su desarrollo (García-Cabrero, Loredó y Carranza, en prensa) son:

- *Orientación formativa.* El modelo permite al profesor reflexionar y retroalimentar sobre su acción en la docencia y plantear acciones para su mejora.
- *Orientación participativa.* La evaluación/formación de la práctica docente no es elaborada e instrumentada por las autoridades de una institución educativa, o por un grupo de especialistas ajenos a los profesores, es el docente quien se involucra en el proceso y participa en su diseño.
- *Orientación humanista.* Considera al docente como una persona, como un ser humano, con preocupaciones, intereses, necesidades, emociones; de ahí que busca la preservación de su dignidad, autoestima e individualidad.
- *Enfoque multidimensional.* Son muchos rasgos, acciones, conductas y actitudes que gravitan en torno a la relación cotidiana de maestro-alumno en el aula.

Con base en lo descrito anteriormente, a continuación se presenta un modelo para la evaluación de las competencias docentes, en donde se pueden identificar tres grandes momentos, que por su dinámica son secuenciales y a la vez paralelos. 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.

Es importante considerar que estas tres dimensiones coexisten en un contexto determinado que denominaremos institucional, donde los factores filosóficos, epistemológicos, psicológicos, sociales y pedagógicos, tienen su razón de ser. Finalmente, es necesario mencionar que uno de los ejes rectores que orientan el desarrollo del modelo son las competencias docentes.

Las tablas que se presentan a continuación muestran un desglose de las competencias que se consideran fundamentales para el desarrollo de la función docente, no sólo de la que tiene lugar al interior de las aulas, sino también de aquella que se realiza en el contexto institucional como actividad colegiada vinculada al diseño y evaluación de los programas de las asignaturas que imparten los profesores en una organización determinada.

Cabe señalar que el modelo 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.

MODELO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES (ECD)

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

EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE

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

| Conducción del proceso enseñanza-aprendizaje | | |
|---|---|---|
| Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase) | Toma en consideración los niveles de desempeño y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, establece dispositivos para hacer frente a la diversidad en la apropiación de los conocimientos y lleva a cabo controles periódicos para monitorear el logro de las metas. | <ul style="list-style-type: none"> - Establece una secuencia de apropiación de los diferentes tipos de contenidos incluidos en el curso. - Diseña actividades para el aprendizaje autónomo y colaborativo. - Selecciona o construye materiales didácticos y de evaluación. - Incluye el uso de estrategias de enseñanza apoyadas en diversas tecnologías. - Prevé espacios de trabajo más amplios de relaciones con otros profesionales e instituciones. |
| Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula | Comprende la puesta en práctica de estrategias de enseñanza y de aprendizaje para el logro de las metas, incluye modalidades de interacción para la apropiación de los contenidos, uso apropiado de los materiales y herramientas didácticos, estilos de comunicación y generación de un clima social apropiado para el aprendizaje, así como los procesos de evaluación formativa. | <ul style="list-style-type: none"> - Hace frente a situaciones problema que surgen de forma imprevista durante la clase. - Trabaja con estudiantes que presentan dificultades. - Promueve formas cooperativas de trabajo entre los estudiantes. - Proporciona realimentación al desempeño de los estudiantes. - Provee oportunidades equitativas de participación en el aula. - Emplea la evaluación diagnóstica, continua y sumativa. - Involucra a los estudiantes en los procesos de autoevaluación, evaluación y coevaluación. - Contribuye a la generación de un clima social en el aula que facilite el desarrollo integral de los estudiantes. |
| Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico | Implica la comunicación de ideas, conocimientos y sentimientos a través de la palabra, tanto en situaciones conversacionales y actividades grupales, como en presentaciones públicas ante audiencias de diversos tamaños. | <ul style="list-style-type: none"> - Estructura lógicamente la presentación de sus ideas, tanto en presentaciones orales como escritas. - Se expresa con claridad y complementa su exposición mediante el lenguaje corporal, el uso adecuado del tono de voz y los medios audiovisuales de apoyo. - Elige vocablos, ejemplos o ilustraciones, así como estructuras sintácticas adecuadas para la comunicación escrita. - Tiene la capacidad para comunicarse por escrito y oralmente, utilizando de manera eficiente una lengua extranjera. |
| Valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje | | |
| Utilizar formas adecuadas para valorar el procesos enseñanza aprendizaje, así como su impacto | Considera los mecanismos y dispositivos para la evaluación de las metas, la acreditación de la materia, la satisfacción de las expectativas del propio profesor y de los estudiantes, así como la valoración del impacto personal de la experiencia didáctica. | <ul style="list-style-type: none"> - Evalúa el logro de las metas de la asignatura utilizando estrategias e instrumentos diversificados y acordes con los propósitos educativos de la asignatura. - Involucra estándares de excelencia en la actividad académica personal y profesional orientada a resultados de alto nivel y enfocada a la mejora continua. - Da seguimiento a las trayectorias personales de los estudiantes. - Utiliza estrategias de autoevaluación de su desempeño. - Involucra a los pares en los procesos de reflexión sobre el logro de la metas del curso. |

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkins, P. W. B. y Wood, R. E. (2002). Self- versus others ratings as predictors of assessment center ratings: Validation evidence for 360-degree feedback programs. *Personnel Psychology*, 55, pp. 871-904.
- ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*. México: ANUIES.

- Belar, C. D.; Brown, R. A.; Hersch, L. E.; Hornyak, L. M.; Rozensky, R. H.; Sheridan, E. P. *et al.* (2001). "Self-assessment in clinical health psychology: A model for ethical expansion of practice". *Professional Psychology: Research and Practice*, 32, pp. 135-141.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. España: Paidós educador.
- Cashin, W. E. (1996). "Developing and effective faculty evaluation system". Idea paper no. 33 Manhattan, Kans.: Center for faculty Evaluation and faculty development, Kansas, State University (<http://edweb.sdsu.edu/bober/montgomery/Article07.pdf> en *Evaluation Teaching Performance*. Michael B. Paulsen.
- Catalano, A. M.; Avolio, S. y Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: Conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.
- CONAFE (2004). *Guía Integral del Promotor Educativo. Programa de Educación Inicial no Escolarizada*. México: CONAFE.
- CRES (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Colombia: UNESCO.
- Denyer, M.; Furnémont, J.; Poulain, R.; y Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: FCE.
- Donald, G. J. (1990). University professors' views of knowledge and validation processes. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), pp. 242-249.
- García-Cabrero, B.; Delgado, G.; González, M., Pastor, R., González, M., Baeza, C. y Pozos, L. (2002). *Establecimiento de competencias básicas para la educación en la primera infancia*. México: UNICEF / UNESCO.
- García-Cabrero, B.; Loredó, J.; Luna, E.; Pérez, C.; Reyes, R.; Rigo, M. y Rueda, M. (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (coordinadores). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: UNAM/ Plaza y Valdés.
- García-Cabrero, B.; Loredó, J.; Carranza, G.; Figueroa, A.; Arbesú, I.; Monroy, M.; Reyes, R.; (2008). Aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En Rueda, M. (coordinador). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: UNAM/ Plaza y Valdés.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G. (en prensa). "Pensamiento-interacción-reflexión: propuesta de un modelo para analizar la práctica educativa". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- García-Cabrero, B. (2008). El programa educativo de CONAFE: orígenes y perspectiva de la educación inicial. *Alas para la Equidad*, 1 (1), pp. 9-12. Disponible en: http://www.conafe.gob.mx/portal7/imagenes/audio_video/alas1.pdf
- Gutiérrez, O. (2005). Educación y entrenamiento basados en el concepto de competencia: Implicaciones para la acreditación de los programas de Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, número monográfico especial, pp. 253-270.

- Hernández, L. y Sánchez-Sosa, J. J. (2005). El aseguramiento de la validez de los programas de formación en Psicología profesional en México. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, número monográfico especial, pp. 271-286.
- Kaslow, N. J. (2004). Competencies in professional psychology. *American Psychologist*, 59, pp. 774-781.
- Kerka, S. (1998), *Competency-based education training: Myths and realities*, Eric Clearinghouse, Disponible en: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/22/5b.pdf
- Luna, E.; Rueda, M. y Arbesú, I. (2006). Constitución y desarrollo de una red de investigadores sobre evaluación de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (30), pp. 971-993.
- Moreno, M. G. (2004). *El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual*. Disponible en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/06/6habilid.html>
- OCDE (2001). *Definition and selection of competencies. Country contribution process: Summary and country reports*. Neuchatel.
- Rueda, M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html>.
- Rueda, M. (2006). *La evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. Colección: Pensamiento Universitario, núm. 100. México: IISUE, UNAM.
- SEMS (2008). *Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior*, Documento interno. Subsecretaría de educación Media Superior. México: SEP.
- SEP (2004). *Programa de Educación Inicial 2004*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Programa2004PDF.PDF>
- Shulman, L. S. (2000). "From minsk to pinsk: why a scholarship of teaching and learning", *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 1 (1), 48-53.
- Stake, R. E. y Cisneros-Cohernour, E. J. (2000). "Situational evaluation of teaching on campus". *New Directions for Teaching and Learning*, núm. 83. pp. 51-72.
- Theall, M. y Centra, J. (2001). "Assessing the scholarship of theaching: valid decisions from valid evidence". *New Directions for Teaching and Learning*, núm. 86. pp. 31-43.
- UNESCO (1997). *Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior*. París: UNESCO.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.