



Noviembre 2017 - ISSN: 1989-4155

PROPUESTA PARA EVALUAR, DESDE LA ÓPTICA DE LOS ALUMNOS, LAS COMPETENCIAS DOCENTES ESTABLECIDAS PARA EL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN MÉXICO

PROPOSAL TO EVALUATE, FROM THE OPTICS OF THE STUDENTS, THE TEACHING COMPETENCES ESTABLISHED FOR THE HIGHER LEVEL IN MEXICO

Andrés Juárez Martínez

Centro Universitario de Los Altos
Profesor Docente de Tiempo Completo
andres.jmartinez@academicos.udg.mx
Maestría en Educación y Lic. en Psicología

Juan Martín Flores Almendárez

Centro Universitario de Los Altos
Profesor Docente de Tiempo Completo
jmflores@cualtos.udg.mx
Maestría en Enseñanza de las Ciencias y
Lic. en Relaciones Industriales

Pablo Huerta Gaytán

Centro Universitario de Los Altos
Profesor Investigador de Tiempo Completo
phuertagaytan@gmail.com
Maestría en Educación y Lic. en Periodismo

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Andrés Juárez Martínez, Juan Martín Flores Almendárez y Pablo Huerta Gaytán (2017): "Propuesta para evaluar, desde la óptica de los alumnos, las competencias docentes establecidas para el nivel medio superior en México", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (noviembre 2017). En línea:

<http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/11/evaluar-competencias-docentes.html>

RESUMEN

El instrumento de evaluación del desempeño docente a los profesores de nivel de educación media superior que se propone en este trabajo, tiene su origen en la necesidad de verificar, de manera sistemática, qué tanto el docente del Nivel Medio Superior conoce y aplica (asume) en el aula las actitudes, la metodología y los procesos de evaluación del aprendizaje, que exige la asunción de un modelo de bachillerato por competencias; aunque se limita a la visión del estudiante, apunta de manera general, hacia la necesidad de una evaluación integral. Constituye un primer acercamiento a la evaluación del desempeño del docente que trabaja por competencias en instituciones de nivel medio superior establecidas en la República Mexicana.

ABSTRACT

The instrument for evaluating teachers' performance at the level of upper secondary education that is proposed in this work, has its origin in the need to verify, systematically, how much the teacher of the Upper Level knows and applies (assumes) in the classroom attitudes, methodology and learning assessment processes, which requires the assumption of a baccalaureate model by competencies; although it is limited to the vision of the student, it points in a general way towards the need for a comprehensive evaluation. It constitutes a first approach to the evaluation of the performance of the teacher who works for competencies in institutions of upper secondary level established in the Mexican Republic.

PALABRAS CLAVE

Evaluación (580106), desempeño docente (580108), competencias (580207), perfil docente (580207), estudiantes (610401), evaluación integral (580202).

KEYWORDS

Evaluation, teaching performance, competences, teacher profile, students, integral evaluation

INTRODUCCIÓN

Con el propósito de la certificación del plantel educativo en México, y su acceso, al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y específicamente al analizar cada uno de los indicadores del Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (Versión 4.0) publicado por el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, A. C. (COPEEMS), surgió la idea de explorar con fines de evaluación el desempeño de los docentes, en razón de atender los indicadores de carácter académico, sobre todo aquellos vinculados a la pertinencia para el desarrollo de las competencias que componen el perfil de egreso de los estudiantes, fue que se generó la presente propuesta que constituye un acercamiento a la evaluación del desempeño de los docentes.

Inicia con el planteamiento de los retos que para las escuelas del nivel medio superior supone la asunción del nuevo modelo de bachillerato por competencias; continúa con la identificación de los sujetos participantes en esta propuesta de evaluación, los estudiantes; se plantea una problematización que abre el camino (metodología) para llegar a la conformación del instrumento que se propone.

La pregunta que detonó la construcción del instrumento es: ¿Qué debemos evaluar?, la respuesta permitió la construcción de los indicadores y de unidades de observación que posteriormente se convirtieron en los ítems de un instrumento para facilitar que los estudiantes puedan evaluar el desempeño de sus profesores.

Después se diseñó la hoja de respuestas y la tabla de ponderación con los puntajes mínimos y máximos que podría obtener cada profesor evaluado; esta parte termina con la traducción de los puntajes a una calificación.

Se concluye esta propuesta con algunas ideas (orientación y/o recomendaciones) para la realización de una evaluación integral del desempeño del docente que trabaja por competencias.

Se cierra esta propuesta con el instrumento de evaluación, las tablas de ponderación que precisan tanto los puntajes como la calificación del docente evaluado, asimismo el formato recomendado para comunicarle los resultados al docente.

DESARROLLO

En agosto de 2008, la puesta en marcha del modelo por competencias en la Educación Media Superior que oferta el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara, aunado al proceso de la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) en el país, devinieron en una serie de retos para las Instituciones, y específicamente, para los profesores y los estudiantes, entre los que se destacan los siguientes:

1. Transitar de un modelo de enseñanza tradicional, hacia un modelo centrado en el aprendizaje.
2. Transformar el enfoque centrado en los contenidos, hacia un enfoque por competencias.
3. Pasar de los procesos tradicionales de formación docente por contenidos, hacia una nueva modalidad centrada en el desarrollo de competencias necesarias para asumir el nuevo modelo.
4. Acceder al nuevo modelo de evaluación por competencias, dejando atrás la evaluación del aprendizaje de contenidos.

A pesar de las dificultades implícitas y explícitas que implica la realización de este trabajo, se trata de llevar a cabo un seguimiento que permita observar, recuperar y analizar el desempeño del docente, a fin de poder responder a la interrogante siguiente: ¿Qué tanto se avanza o no en la asunción de las nuevas actitudes, las nuevas competencias y las nuevas maneras de llevar a cabo los actos pedagógicos y las formas de evaluarlos?

Son los estudiantes quienes cotidianamente comparten, disfrutan o sufren, con sus profesores, las diversas vicisitudes de la puesta en marcha del nuevo modelo. Es precisamente en el aula donde se puede observar, en el día a día, el desempeño de los docentes, quienes finalmente son los que –con su actitud y su trabajo- va logrando junto con los estudiantes, el acceso a un nuevo modelo.

Por lo anterior, se considera pertinente tomar a los estudiantes como sujetos centrales en la evaluación del desempeño de los profesores.

Una vez clarificados los sujetos, se plantea la pregunta inicial que detonó las primeras actividades vinculadas al presente trabajo, la pregunta es la siguiente: ¿Qué debemos incluir en el desempeño docente? Las primeras respuestas llevan a revisar el Acuerdo Secretarial 447 (SEP, 2008), referido a las competencias docentes que deben tener quienes impartan Educación Media Superior en la modalidad escolarizada en el país. En el capítulo 2, artículo 3 de dicho Acuerdo, las competencias docentes son definidas como: “Las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social, que debe reunir el docente de Educación Media Superior y, consecuentemente, definen su perfil”.

Si se trata de que un plantel ingrese al Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC), el Comité Directivo de este organismo dice que un plantel cumple con el requisito del perfil docente cuando ha acreditado alguno de los programas de formación específica que constituyen el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) y obtenido la correspondiente certificación en el marco del proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS), pero cuando se trata de que un organismo como el Consejo para la Evaluación de la Educación de Tipo Medio Superior (COPEEMS) evalúe la pertinencia de las estrategias didáctico-pedagógicas que un profesor utiliza para el desarrollo de las competencias del perfil de egreso en los estudiantes, eso ya representa una dificultad mayor y, precisamente es lo que motivó la elaboración de una propuesta de evaluación que permita acercarse más al desempeño de los docentes.

Además de lo anterior, se toman en cuenta algunos considerandos del Acuerdo Secretarial 447, por considerar que están muy ligados al presente trabajo, ellos son los siguientes:

- Que en el México de hoy ya no es suficiente que los docentes de la Educación Media Superior (EMS) centren su acción pedagógica en facilitar la adquisición de conocimientos de las asignaturas que imparten. Es indispensable que los maestros trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen de manera integral la formación de los jóvenes;

- Que en consecuencia, es necesaria una comprensión de la función del docente que vaya más allá de las prácticas tradicionales de enseñanza en el salón de clases, para adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes, sobre todo ante la Reforma Integral de la Educación Media Superior emprendida para el establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad;

- Que el trabajo de los docentes, a partir de un enfoque basado en competencias, permita que los estudiantes adquieran las competencias que son parte del Marco Curricular Común (MCC) que da sustento al SNB, eje en torno al cual se lleva a cabo la Reforma Integral de la EMS.

De las 11 competencias docentes, se dejan de lado aquellas que se consideran difíciles de evaluar por parte de los estudiantes, debido a que por la naturaleza de las mismas, se involucra información más allá del aula; el presente trabajo se enfoca en ocho competencias que se consideran pertinentes de evaluación por parte de los estudiantes, ya que involucran tanto al docente como a ellos mismos en la cotidianidad del aula. Dichas competencias son las siguientes:

2. *Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.*
3. *Planifica los procesos de enseñanza-aprendizaje atendiendo el enfoque por competencias.*
4. *Lleva a la práctica procesos de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora.*
5. *Evalúa los procesos de enseñanza-aprendizaje con un enfoque formativo.*
6. *Construir ambientes para el aprendizaje autónomo.*
7. *Contribuir a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.*

Las dos competencias restantes, para completar las ocho señaladas, se desprenden del artículo 5º del Acuerdo Secretarial 488 (SEP, 2009), acuerdo en el que se agregaron tres competencias docentes; no se toma en cuenta la primera –que precisa... *“por tratarse de un tema que no es fácil que el alumno esté enterado, mucho menos le da la posibilidad de opinar”*. Por eso se adoptan las dos siguientes:

2. *Integra las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*
3. *Guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes.*

Antes de avanzar, resulta conveniente exponer con fines de entendimiento, lo pertinente a algunas interpretaciones, conceptos o definiciones de autores (especialistas en la materia) referidas a las competencias docentes. Por ejemplo, Zabala y Arnau (2008) para quienes la competencia es: *“La capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado”*. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo, y de forma interrelacionada.

Por su parte Perrenoud (2001, p. 509) define la competencia como:

“Una aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: Saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento”.

Una definición más para ser tomada en cuenta es la de Comellas (2002, p. 19) para quien la competencia es:

“Aquella habilidad que permite la ejecución correcta de una tarea, lo que implica tanto la posesión de ciertos conocimientos como la práctica en la resolución de tareas, por lo que se dice que una persona es competente cuando es capaz de ‘saber, saber hacer y saber estar’ mediante un conjunto de comportamientos (cognitivos, psicomotores y afectivos) que le permiten ejercer eficazmente una actividad considerada generalmente como compleja”.

Por lo anterior, es pertinente dejar claro que las competencias implican:

- Una complejidad de las tareas que se pretenden realizar de manera eficaz.
- Los contextos específicos.
- El empleo de múltiples recursos cognitivos, psicomotores y afectivos en forma interrelacionada que se ponen en juego, resulta atractiva la forma de referirse a una persona competente como aquella que sabe, hace y sabe estar.

Por otra parte, para evaluar las competencias docentes se consideró importante tomar en cuenta ciertos criterios orientadores.

En primer lugar hay que advertir que el intento por evaluar las competencias docentes, es consecuencia obligada de adoptar el modelo de enseñanza por competencias que conlleva la incorporación de acciones distintas, tanto para los maestros como para los estudiantes y que efectivamente la evaluación de las competencias docentes puede resultar un elemento muy importante en el desarrollo y puesta a prueba de este modelo de evaluación docente que se propone.

Además, en cuanto a la evaluación del desempeño docente, es deseable considerar las reflexiones formuladas por la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED, 2008) y que de manera resumida se agrupan en cinco dimensiones:

1. Dimensión política de la evaluación.
2. Dimensión teórica.
3. Dimensión metodológica–procedimental.
4. Dimensión de uso.
5. Dimensión de evaluación de la evaluación.

Estas dimensiones y las reflexiones en torno a ellas, son el resultado del intercambio de opiniones de los académicos que integran la RIIED, en el marco del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia, organizado por el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la ciudad de México los días 29, 30 y 31 de octubre de 2008.

En la presente propuesta solamente se incluyen las dimensiones: Teórica, metodológica-procedimental y la de evaluación de la evaluación.

En cuanto a la estrategia utilizada para la formulación de esta propuesta para evaluar las competencias docentes, también se tomó en cuenta la definición de los indicadores y las correspondientes unidades de observación. Después de analizar las ocho competencias docentes para la Educación Media Superior EMS y haber elegido las seis que inicialmente se señalaron, se llevó al cabo la construcción de los indicadores y las unidades de observación correspondientes.

La denominación de cada uno de los indicadores, se realizaron en función de la acción pedagógica general y, separada por una diagonal, se hace el esfuerzo de relacionar dicho nombre con la o las competencias en cuestión.

Aquí el producto al que se llegó:

A. Organización de la clase y del trabajo en el aula/ Competencia de planeación educativa.

Unidades de observación: El pase de lista, tareas, objetivo de la clase, las actividades, la organización.

B. Relación educativa/ Competencia comunicativa.

Unidades de observación: El contacto, saber escuchar, dejar hablar, coordinar la comunicación, saber hablar, saber preguntar.

C. Nivel de conocimientos teórico-prácticos sobre la unidad de aprendizaje. /Dominio de contenidos declarativos, procedimentales, actitudinales y valorales.

Unidades de observación: Saber explicar, los ejemplos, conocimiento sobre la materia, significatividad en el manejo de los contenidos.

D. Nivel de cumplimiento/ Capacidad de compromiso y responsabilidad.

Unidades de observación: Exponer el programa del curso, exponer la forma de evaluación, asistencia a clases, puntualidad, respeto a los acuerdos establecidos con el grupo, cumplimiento con el programa del curso, registro de indicadores de evaluación continua.

E. Método docente/Competencia didáctico-pedagógica.

Unidades de observación: Interés por el trabajo colaborativo, por el aprendizaje significativo, por el conflicto cognitivo, la creatividad, la autogestión del aprendizaje y la autoevaluación del alumno.

F. Evaluación del aprendizaje/Competencia evaluativa.

Unidades de observación: Exposición del sistema de evaluación, las rúbricas, los exámenes, las actitudes y valores, los productos, el control de puntuaciones.

G. Nivel de exigencia docente/ Disciplina.

Unidades de observación: Interés del profesor porque los alumnos asistan a clases, por la permanencia en el aula; por el respeto, por las conductas o actitudes en el aula; que sepan hablar, sepan escribir, sepan hacer un trabajo académico; sepan utilizar las tecnologías de la información; y sepan desarrollar criterios personales.

H. Inclusión de TIC/ Competencia tecnológica

Unidades de observación: Integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

I. Guía en el aprendizaje independiente del alumno/ Rol docente en el Aprendizaje Basado en Competencias (ABC)

Unidades de observación: Guía en el proceso de aprendizaje independiente de cada alumno, retroalimentación a cada alumno; apoyador del proceso de resolución de problemas o dificultades de aprendizaje de cada alumno.

Quienes deben participar son los estudiantes porque, como se dijo antes, son quienes comparten su tiempo con el docente y son partícipes de la cotidianidad en el aula.

También se considera que el instrumento a emplear es un cuestionario al que cada estudiante debe responder, de acuerdo con su personal estimación del desempeño de sus profesores.

Dicho cuestionario se elaboró teniendo en cuenta las sesenta y cinco unidades de observación, desprendidas de las nueve categorías; sólo quedaron excluidas de este instrumento las competencias siguientes: La número 1, emanada del Acuerdo Secretarial 447: "Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional"; y la número 1, del Acuerdo Secretarial 448: "Complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de la tecnología de la información y la comunicación". Ambas competencias aluden más a procesos formativos y a la inclusión de TIC en la práctica general del docente, no sólo en el aula.

El instrumento que se propone es el siguiente:

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE, POR PARTE DE LOS ALUMNOS

ESCUELA PREPARATORIA: _____

FECHA: _____ **GRUPO:** _____

Estimado alumno:

Al responder el presente cuestionario, estás colaborando con la Preparatoria en la identificación de las fortalezas y las debilidades de los profesores y gracias a ello, se podrán tomar las decisiones pertinentes y/o necesarias para que las debilidades se conviertan paulatinamente en fortalezas; así mismo, para mantener las fortalezas existentes.

Sólo pedimos que respondas con honradez y objetividad.

¡Muchas gracias por tu apoyo!

Instrucciones:

De la siguiente lista de afirmaciones, se te pide EVALUAR a cada uno de tus profesores, utilizando para ello la escala estimativa colocada enseguida; tu respuesta deberá ser un número (1, 2, 3, 4 ó 5) y deberás registrarlo en la HOJA DE RESPUESTAS que se te entregó.

Escala estimativa

SIEMPRE=5 CASI SIEMPRE=4 ALGUNAS VECES=3 RARA VEZ=2 NUNCA=1

CUESTIONARIO

| | |
|-----|-------------------------|
| No. | EL PROFESOR (A): |
|-----|-------------------------|

| | |
|----|--|
| 1 | Efectuaba el pase de lista |
| 2 | Revisaba la tarea |
| 3 | Al inicio del trabajo nos decía el objetivo del mismo |
| 4 | Traía preparadas la actividades a realizar |
| 5 | Cuando hablaba con un alumno, lo miraba |
| 6 | Su actitud corporal nos decía que nos escuchaba |
| 7 | Nos daba la palabra para hablar |
| 8 | Nos dejaba hablar hasta que terminábamos |
| 9 | Sabía escucharnos |
| 10 | Sabía hacer preguntas para profundizar en el tema |
| 11 | Explicaba con claridad los conceptos relacionados con los temas |
| 12 | Nos daba ejemplos producto de la práctica o de experiencias relacionadas con el tema |
| 13 | En sus exposiciones se daba uno cuenta que sabía mucho sobre la unidad de aprendizaje |
| 14 | Procuraba relacionar los temas que veíamos con la realidad que vivimos |
| 15 | Nos expuso el Programa de la unidad de aprendizaje |
| 16 | Explicó, al inicio, la forma en la que evaluaría |
| 17 | Asistía a clases |
| 18 | Era puntual |
| 19 | Respetaba los acuerdos establecidos entre él y nosotros |
| 20 | Revisamos todos los contenidos programados |
| 21 | Le importaba el trabajo colaborativo, cooperativo entre nosotros |
| 22 | Procuraba que nuestros aprendizajes fueran significativos |
| 23 | Con su intervención, hacía que dudáramos de lo que sabíamos, eso hacía que realmente aprendiéramos |
| 24 | Nos estimulaba a ser creativos |
| 25 | Nos recomendaba ser autogestivos, es decir, buscar aprender por nosotros mismos |
| 26 | Solicitaba que cada uno de nosotros hiciéramos una autoevaluación de nuestro desempeño |
| 27 | Nos decía cómo nos iba a calificar, ya fuera una actividad hecha en el aula, una tarea o un trabajo especial |
| 28 | Nos daba a conocer las rúbricas con las que nos calificaría determinada tarea, actividad o producto. |
| 29 | Los exámenes que nos ponía eran congruentes con lo que nos enseñaba en las clases |
| 30 | Al evaluarnos incluía nuestras actitudes y valores |
| 31 | Los productos especiales que nos dejaba tenían sentido con la unidad de aprendizaje |
| 32 | Llevaba un riguroso control de nuestras puntuaciones obtenidas en cada aspecto de la evaluación |
| 33 | Exigía nuestra asistencia puntual a las clases |
| 34 | No nos permitía abandonar el aula hasta el final de la clase |
| 35 | No permitía faltas de respeto en sus clases |
| 36 | Aprovechaba una actitud negativa o inadecuada, para hacernos reflexionar en actitudes adecuadas |
| 37 | Nos hacía hincapié en nuestros errores ortográficos o de redacción |
| 38 | Nos señalaba nuestros errores al hablar |
| 39 | Cuidaba que nuestros trabajos reunieran los requisitos técnicos y académicos |
| 40 | Nos señalaba la importancia de utilizar las TIC en el estudio y realización de trabajos |
| 41 | Nos invitaba a desarrollar nuestro propio criterio sobre cualquier cosa, situación, tema o problema |
| 42 | Integraba las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de |

| | |
|----|--|
| | enseñanza-aprendizaje durante las clases. |
| 43 | Guiaba el proceso de aprendizaje independiente de cada uno de nosotros |
| 44 | Me retroalimentaba con relación a mi proceso de aprendizaje |
| 45 | Me apoyaba para resolver problemas o dificultades de aprendizaje que se me presentaban |

En cuanto a la hoja de respuestas, podrá variar de acuerdo con el número de asignaturas o las unidades de aprendizaje que están integradas en cada semestre.

La sugerencia para construir la hoja de respuestas propia, es la siguiente: Hacerla en hoja tamaño oficio o legal, incluir en la primera columna los 45 ítems o preguntas, sólo de manera numérica, porque cada alumno/a ya tendrá/h en sus manos el cuadernillo conteniendo cada una de las preguntas.

A continuación y en atención al tamaño y orientación de las hojas en el presente documento, se presenta un modelo a escala de la hoja de respuestas.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE, REALIZADA POR LOS ALUMNOS

HOJA DE RESPUESTAS

Escuela preparatoria: _____ Calendario escolar: _____

Grado-Grupo-Turno: _____ Fecha: _____

| PREG. | MATEM. | FÍSICA | QUÍM. | BIOL. | LENG. ESP. | INGLÉS | EDUC. FÍSICA |
|-------|--------|--------|-------|-------|---------------|--------|-----------------|
| 1 | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | |
| SUMA | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | |
| SUMA | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | |
| SUMA | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|------------|--|--|--|--|--|--|--|
| 17 | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | |
| SUMA | | | | | | | |
| 21 | | | | | | | |
| 22 | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | |
| 24 | | | | | | | |
| 25 | | | | | | | |
| 26 | | | | | | | |
| SUMA | | | | | | | |
| 27 | | | | | | | |
| 28 | | | | | | | |
| 29 | | | | | | | |
| 30 | | | | | | | |
| 31 | | | | | | | |
| 32 | | | | | | | |
| SUMA | | | | | | | |
| 33 | | | | | | | |
| 34 | | | | | | | |
| 35 | | | | | | | |
| 36 | | | | | | | |
| 37 | | | | | | | |
| 38 | | | | | | | |
| 39 | | | | | | | |
| 40 | | | | | | | |
| 41 | | | | | | | |
| SUMA | | | | | | | |
| 42 | | | | | | | |
| SUMA | | | | | | | |
| 43 | | | | | | | |
| 44 | | | | | | | |
| 45 | | | | | | | |
| SUMA | | | | | | | |
| SUMA TOTAL | | | | | | | |

Enseguida se procede a construir la respectiva tabla de ponderación con las puntuaciones mínimas y máximas, así como la tabla de interpretación de los resultados.

TABLA DE PUNTAJES

| CATEGORÍAS | Puntaje Mínimo | Puntaje Máximo |
|---|-----------------------|-----------------------|
| A. Organización de la clase y del trabajo en el aula/ Competencia de planeación educativa. | 4 | 20 |
| B. Relación educativa/Competencia comunicativa | 6 | 30 |
| C. Nivel de conocimientos teórico-prácticos sobre la unidad de aprendizaje/Dominio de contenidos declarativos, | 4 | 20 |

| | | |
|--|-----------|------------|
| procedimentales, actitudinales y valorales. | | |
| D. Nivel de cumplimiento/Capacidad de compromiso y responsabilidad | 6 | 30 |
| E. Método docente/Competencia didáctico-pedagógica | 6 | 30 |
| F. Evaluación del aprendizaje/Competencia evaluativa | 6 | 30 |
| G. Nivel de exigencia docente/ Disciplina | 9 | 45 |
| H. Uso de las TIC/Competencia tecnológica | 1 | 5 |
| I. Aprendizaje autónomo/ Rol de Guía | 3 | 15 |
| TOTALES | 45 | 225 |

TABLA DE NIVELES ESTIMATIVOS

| PUNTAJES | NIVELES |
|-----------------|----------------|
| 181-225 | EXCELENTE |
| 136-180 | MUY BUENO |
| 91-135 | BUENO |
| 46-90 | REGULAR |
| 0-45 | PÉSIMO |

La evaluación integral de las competencias docentes

La actividad docente es fundamentalmente la razón de ser de las Instituciones educativas; la impartición de clases, la asesoría a los estudiantes, la tutoría, la dirección de proyectos terminales o de tesis, la continua revisión y actualización de planes y programas de estudio, la organización de seminarios, etcétera, conforman el área más importante del quehacer universitario y definen en forma general el perfil de la planta académica de la Institución (Fresán & Vera, 2004).

En nuestro contexto, se considera al docente como el actor principal del proceso de mejoramiento en la calidad educativa, ya que es el nexo en los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional. Por eso es importante que la sociedad cuente con maestros y profesores eficaces y eficientes, para poner en práctica distintos y adecuados recursos, con el fin de acceder a mejores logros educativos. Situación que el nuevo modelo educativo de México, considera dentro de sus premisas.

Una de las estrategias que se han implementado para darles seguimiento a los indicadores académicos, es evaluar el desempeño del docente. De tal manera que gran parte de las instituciones educativas del mundo, y específicamente de México, se han dado a la tarea de evaluar las acciones de sus docentes, en busca de estándares de calidad y de mejora de procesos de aprendizaje.

En estudios realizados por la UNESCO, se reconoce a los sistemas de evaluación del desempeño docente con dos propósitos elementales: Mejorar o asegurar la calidad de la enseñanza y obtener información para tomar alguna decisión respecto al docente.

En gran parte de los países analizados por la UNESCO, se identifica a la evaluación del desempeño docente con un propósito básico, la optimización de la calidad en la enseñanza, es decir, apoyar al docente en su desarrollo profesional, a través de capacitaciones que tendrán sus resultados en la enseñanza, son evaluaciones formativas manejadas de manera interna en los centros de trabajo.

Sin embargo, existen lugares en donde se trabaja con un sistema de evaluación externa, se combina el carácter formativo y el sumario. Cambiando los propósitos, es decir, además de mejorar la calidad de la enseñanza, se busca obtener información del docente que sirva para tomar decisiones administrativas, como repercusiones salariales o de promoción, llegando en ocasiones a influir en el desarrollo profesional del docente, situaciones que no son las premisa focales del presente trabajo (Murillo Torrecilla, 2006).

En México, una de las formas que las instituciones educativas utilizan para evaluar a sus académicos, específicamente en lo que se refiere a su desempeño como docentes, es la que consiste en una encuesta de opinión entre los alumnos. Al ser relativamente sencillas de implementar, este tipo de encuestas suelen ser bien vistas por los responsables de las instituciones educativas, pero provocan rechazo entre los profesores, quienes suelen opinar que no constituyen una forma adecuada de evaluar su trabajo, ellos dicen, parafraseando a Juárez, Torres y Maravilla (2002): La evaluación no es acorde a la realidad, es perjudicial para los maestros que imparten materias “difíciles” y no así para quienes imparten materias “fáciles”, el proceso de evaluación no es válido porque se califica “el carisma” del docente, el instrumento que se utiliza está “maleado” y mal aplicado, entre otras tantas aseveraciones de los docentes lo que se interpreta como rechazo.

Sin embargo, en esta propuesta se visualiza la evaluación del desempeño docente, como una forma de promover y favorecer la mejora de las competencias del profesorado, en un proceso que tiene como finalidad: identificar las fortalezas y las debilidades, siendo estas últimas las áreas de oportunidad de mejora de las competencias y, como consecuencia, el mejoramiento de su trabajo, todo en favor del desarrollo integral de los estudiantes.

Es pertinente aclarar que con esta propuesta sólo se busca provocar un acercamiento al desempeño del docente y a la evaluación de sus competencias; es necesario pugnar por un ejercicio más integral, donde confluyan las visiones de los jefes de los departamentos académicos, los pares, la propia autoevaluación del desempeño, además de la intervención de los estudiantes, aquí planteada y sugerida.

Se han visualizado algunos indicadores de evaluación del desempeño docente, que pueden darle ese carácter integral. Dichos indicadores son los siguientes:

1. **Desempeño en el aula.** Es precisamente el aula el espacio en el que a través de las interacciones, profesores y estudiantes proyectan quiénes son y qué piensan con relación a la asignatura, al docente, a su modo de trabajar y evaluar, y sobre todo, a su manera de relacionarse y comunicarse con el grupo.

Los indicadores y las unidades de observación que están integrados en el instrumento que aquí se propone, para que los estudiantes evalúen las competencias docentes; también son útiles para que cada profesor lleve a cabo un ejercicio de autoevaluación; asimismo, se convierten en los indicadores para que cada Departamento observe, recupere, analice y evalúe el desempeño de los docentes.

El quehacer docente en el aula se convierte en la actividad trascendental del proceso de aprendizaje, ya que a través de éste, se hace evidente la competencia docente número tres consistente en *planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el enfoque por competencias*. Dependiendo de la planeación, la ejecución del docente, -que alude a la competencia docente cuatro: *llevar a la práctica procesos de E-A de manera efectiva, creativa e innovadora*-, requiere un aceptable nivel de conocimiento pedagógico-didáctico, así como un alto manejo de los contenidos implicados en la asignatura o unidad de aprendizaje que imparte. Adicional a esta competencia cuatro, es importante verificar la efectividad, creatividad e innovación del docente para favorecer los aprendizajes significativos.

En este mismo sentido, se convierte en el facilitador que guía el aprendizaje a través de interacciones deseables dentro del salón de clase, creando y promoviendo ambientes de aula propicios para el aprendizaje, donde se impulsa constantemente a los estudiantes y se establece como conducta sistemática por el compromiso de aprender.

Simultáneamente, el académico monitorea el aprendizaje y provee retroalimentación a los alumnos sobre los aprendizajes y competencias que va desarrollando. Además, tiene una influencia positiva en el desempeño de los estudiantes y en el desarrollo de habilidades socioemocionales, así como en dinamizar sus competencias genéricas y disciplinares.

Un aspecto del desarrollo profesional docente que se busca privilegiar es la de entender las situaciones prácticas con ejemplos de la realidad en la que interaccionan los docentes en su quehacer cotidiano. Al aprender de la experiencia, se reflexiona sobre lo que se hace y por qué se hace, analizando los complejos procesos de las interacciones con los alumnos durante la enseñanza, lo que deriva lecciones en su planeación y práctica docente con los jóvenes.

Este tipo de actividad docente tiene su base en la consideración que el desarrollo profesional es ante todo un largo proceso de aprendizaje, en el que se deben ofrecer a cada paso las herramientas para que los docentes visualicen sus nuevos aprendizajes en situaciones concretas de su práctica sistemática a fin de hacerlas parte integral de su trabajo diario (SEP, Narrativa formación docente, 2016).

En distintas experiencias internacionales ha ido cobrando cada vez mayor relevancia este tipo de análisis de evidencias de trabajo docente en videos, respaldadas por comentarios de expertos en procesos de observación en el aula, así como guías de reflexión para construir las evidencias del aprendizaje.

La observación de la práctica entre pares es una herramienta poderosa para acercar y promover referencias positivas entre los propios docentes, puede retroalimentar su práctica, los conecta en una red de trabajo colaborativo, impulsa la reflexión de su propio trabajo docente y acerca prácticas pedagógicas diferentes y nuevas formas de organización en el aula.

Se trata de utilizar la observación de las actividades en las aulas para promover mejores y más significativas experiencias educativas de los alumnos y los maestros en la escuela. La retroalimentación sobre el trabajo docente a partir de la observación de videos de aula en los colegiados docentes de los planteles, se visualiza como un instrumento efectivo para mejorar la experiencia educativa. La observación, conducida con rigor, ética y profesionalismo, es clave para impulsar mejoras en la práctica docente en el aula.

2. Nivel de cumplimiento Institucional. Aquí se incluyen indicadores relacionados con la asistencia puntual y permanencia a clases, igualmente a las reuniones convocadas por la administración escolar; además, la participación en actividades escolares tendientes al fortalecimiento de los planes y programas de la escuela.

Es inobjetable, que para alcanzar la calidad de la educación, se requiere de la presencia y permanencia de todos los actores educativos; en este sentido, el nuevo modelo educativo retoma el imperativo de favorecer el espacio aula por sobre todas las cosas; y para ello se ha establecido y promovido la normalidad mínima en los planteles de la educación media superior en México.

Para las autoridades educativas de México, la normalidad mínima reúne las condiciones básicas indispensables que deben cumplirse en cada escuela para el logro de los aprendizajes de los estudiantes; las cuales, una vez garantizadas, permitirán el desarrollo de otras acciones que contribuyan a enriquecer el proceso educativo.

De estas condiciones básicas de normalidad mínima, se enuncian ocho rasgos, de los cuales para este particular se destacan tres imperativos a saber: Que todas las escuelas deben brindar el servicio educativo todos los días del calendario o ciclo escolar, así como, que todos los grupos deben de disponer de académicos y que además, éstos deben asistir puntualmente a sus clases e iniciar en tiempo y forma sus actividades académicas (SEP, Normalidad mínima en los planteles de la educación media superior, 2016).

Se pretende que con estos criterios de buenas prácticas docentes y escolares, se garantice que el tiempo aula no sea desperdiciado (no al ausentismo, no a la impuntualidad) y se aproveche al máximo la productividad académica, con mejores competencias y prácticas docentes. Con esto se puede afirmar, que si bien la normalidad mínima no asegura, por sí misma los mejores desempeños, es una condición necesaria para lograrlo.

3. Nivel de participación en el trabajo colegiado. Incluye indicadores como la asistencia, permanencia y participación en los procesos de planear, dar seguimiento, evaluar e informar todo lo relacionado con el trabajo académico.

La premisa de que todo el tiempo escolar debe ocuparse fundamentalmente en actividades de aprendizaje, se vuelve un imperativo del quehacer docente, si se desea realmente proporcionar un servicio de calidad. Ya que según datos socializados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, durante los foros de discusión y socialización del nuevo modelo con académicos del nivel medio superior, éstos dedican en promedio de su tiempo un 25% para administrar su clase, un 71% para planificar y ejecutar actividades encaminadas a alcanzar un aprendizaje significativo en los estudiantes y un 4% adicional, a actividades adjetivas (SEP, Nuevo Modelo Educativo. Presentación para transferencia en los planteles, 2017).

A partir del acopio de información, que con fines de evaluación de cada ciclo escolar debe realizar la academia, respecto del criterio o parecer del alumnado acerca de las competencias de los docentes; más la información producto de la gestión del responsable o presidente de la academia, ante las autoridades escolares, se debe proceder a la sistematización y análisis correspondientes, que permitan identificar el estado que guardan las competencias docentes, proyectadas en su desempeño cotidiano y percibidas por los alumnos.

Si se trata de información de los docentes, ésta debe estar referida a una autoevaluación de cada docente respecto de las competencias establecidas en los acuerdos secretariales 447 y 488 de la SEP, México. Dicha información ha de ser contrastada con los resultados de la evaluación de la calidad del desempeño docente realizada por los estudiantes, con el rendimiento de los alumnos (reflejado en su promedio de calificaciones) y con la información recogida mediante la observación hecha por el coordinador académico y con la información solicitada por éste con relación a la asistencia a clases de los docentes.

Lo anterior debe correlacionarse con los resultados que puede obtener la academia mediante un proceso de observación de la práctica docente "*in situ*", entre pares; una observación que no es impuesta por la autoridad escolar, más bien que es consensada al interior de la academia, donde los docentes se ponen de acuerdo con aquellos compañeros que se sientan más a gusto para permitirse mutuamente el acceso al aula con el propósito de observar el desempeño. Los datos cualitativos en términos de juicios emitidos respecto de la movilización de competencias y del empleo de estrategias, métodos, técnicas e instrumentos identificados con lo que se propone en el modelo de aprendizaje basado en competencias, han de ser compartidos entre docentes y tener como producto, la identificación de áreas de fortaleza y de oportunidad en cada una de las competencias docentes.

Estos análisis han de propiciar la reflexión del docente sobre su práctica; así mismo deben coadyuvar a una mayor conciencia e identificación de sus áreas de oportunidad de mejora en lo concerniente a las competencias docentes que debe movilizar en la interacción didáctica con sus alumnos.

En este sentido, las actividades que propone el docente, y que se supone, están consensadas y avaladas por un cuerpo colegiado, deben lograr que todos los alumnos estén involucrados en el trabajo de clase, ya que los docentes utilizan una gran parte de este tiempo en actividades de enseñanza que no logran enganchar a los estudiantes. La misma SEP describe que del tiempo que los docentes invierten al proceso de aprendizaje, más del 50%, es en actividades de instrucción y con materiales didácticos

convencionales, cuando los nuevos discentes demandan de éstos y de los que desarrollen estrategias flexibles de trabajo en el aula y recurran al uso de TIC's, entre otras cosas.

Para entender mejor la falta de enganchamiento de los estudiantes con los docentes en el aula, se deben abordar las interacciones que ocurren en ese espacio; en primer lugar, se destaca la relación entre docentes y alumnos al interior del aula, y cabe preguntar si éstas contribuyen a mejorar el ambiente de aprendizaje, si promueven interacciones educativas significativas a partir de contenidos pedagógicos y el adecuado uso de tecnologías. Por otro lado, se debe considerar también la calidad de las interacciones sociales y emocionales entre estos agentes educativos, como un mecanismo básico para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, y las que se dan entre compañeros de clase, con el fin de indagar si propician o no un ambiente favorecedor para el aprendizaje.

Finalmente, indagar los procesos de intercambio de conocimiento, costumbres y estrategias entre los actores escolares, con la finalidad de comprobar si los salones de clase se convierten en el espacio favorable para que los estudiantes aprendan en un ambiente más positivo y emocionalmente adecuado, que permita a los alumnos tener un mayor interés por aprender, así como demostrar mayor confianza en su conocimiento.

4. Participación en actividades de tutoría a estudiantes. Se considera que la actividad del tutor consiste en el acompañamiento de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, donde quedan incluidos todos los factores (internos y externos) que influyen en dicho proceso. La tutoría académica nada tiene que ver con los deseos o intereses del docente, esta inicia como fruto de la evaluación hecha al rendimiento del alumno y regularmente debe ser iniciada por el docente, una vez que ha analizado la información sobre el proceso del estudiante y que tiene algunos juicios al respecto, mismos que se traducen en proposiciones para el alumno, tendientes a mejorar las áreas de oportunidad presentes en las debilidades identificadas. Antes de ofrecerle estas propuestas de mejora al estudiante, se le debe incentivar a la toma de conciencia y de búsqueda de opciones por sí mismo, antes de darle a conocer las proposiciones motivo de este trabajo.

El rol del tutor no debe limitarse a responder o cumplir con los programas preestablecidos por la organización escolar, que se enfoca a cumplir con funciones administrativas y hace del proceso tutorial un espacio para impartir temas interesantes y para orientar a alumnos desorientados. Una labor tutorial real debe responder a necesidades objetivas y concretas del alumno, que atienda y resuelva obstáculos y problemas específicos de cada alumno.

El nuevo modelo educativo, incorpora a su “*corpus*” estructural, la obligatoriedad de coadyuvar con los estudiantes a desarrollar sus habilidades socioemocionales, al integrar al mapa curricular las dimensiones del programa ‘Construye T’, como parte de las competencias genéricas y transversales, que debe evidenciar el alumno en su perfil de egreso. Es decir, el docente deberá trabajar en el apoyo emocional del estudiante, a partir de facilitar en los alumnos un clima positivo y manejo adecuado de la conducta, a partir del trabajo colaborativo con ellos, de ayudarles a incrementar su autoconocimiento y autorregulación, como premisas básicas de su educación emocional, sobre todo, cuando se presenten episodios de clima negativo en sus interacciones (SEP, El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa., 2016).

En el proceso comunicativo que involucra la tutoría, el docente debe impulsar expectativas de los estudiantes, prestar atención a los niveles de compromiso de los alumnos en el aula, así como a hacer un esfuerzo por comprender los factores emocionales que le suceden a los estudiantes fuera de clase, y que afectan a su desarrollo personal y académico, así como ofrecer apoyo psicopedagógico, para atender problemáticas particulares, mediante atención individual y/o grupal.

5. Participación en actividades de asesoría académica a estudiantes. Se refiere a toda actividad encaminada a la enseñanza-aprendizaje de contenidos pertenecientes a determinada disciplina. Los

contenidos pueden manifestarse como producto del proceso de tutoría y estar referidos al componente de alguna competencias débil en los estudiantes, específicamente en la parte cognitiva.

En este ámbito, el docente ha de identificar a aquellos estudiantes denominados “adelantados”, que terminan las actividades en el aula más pronto que el resto, para asignarles otras funciones, como la de tutores o asesores de sus pares.

Ante las problemáticas de aprendizaje de contenidos específicos, la asesoría del docente además de remitirse a lo disciplinar, debe incluir el trabajo de promoción de los procesos meta-cognitivos con los estudiantes y a la construcción conjunta de conocimientos, facilitar la comprensión de contenidos y conectarlos con el mundo real, además de mejorar la calidad de la interacción y hacer énfasis en el diálogo pedagógico.

De manera especial, instrumentar esquemas de asesoría académica diferenciada, para aquellos alumnos que presentan bajos niveles de rendimiento escolar y para quienes se encuentren en riesgo de abandonar sus estudios.

La integración, con fines analíticos, de cada uno de estos aspectos, permitirá una visión más amplia, más integral con relación a la práctica del docente.

La retroalimentación para el docente

Por último, la manera de comunicar los resultados a los docentes, aunque puede ser de diversas maneras, se recomienda hacerlo mediante un documento en el que pueda observar todas y cada una de las categorías vinculadas a las competencias docentes; así mismo, para que conozca los puntajes máximos a alcanzar en cada categoría y compare su puntaje alcanzado; con lo anterior, podrá llevar a cabo un análisis comparativo que redunde en la identificación y conciencia acerca de aquellas competencias que son su fortaleza y aquellas otras que son debilidades y que representan áreas de oportunidad para mejorar sus competencias.

El documento recomendado para este cometido es el siguiente:

A QUIEN CORRESPONDA*:

Por medio de la presente se hace constar que el profesor(a) Juan Hernández Pérez, profesor de carrera de tiempo completo, categoría titular “A”, con código laboral 1234567, obtuvo 174 puntos que equivalen a un MUY BUEN desempeño, como producto de la evaluación de la calidad del desempeño docente, realizada por los alumnos del grupo 2º. “A” matutino a quienes impartió el curso denominado: “Autoconocimiento y personalidad” en el calendario escolar 2017-A, que abarca del 16 de enero al 31 de julio del dos mil diez y siete.

A continuación un desglose por categoría:

| CATEGORÍAS | Puntaje mínimo | Puntaje máximo | Puntaje obtenido |
|------------|----------------|----------------|------------------|
|------------|----------------|----------------|------------------|

| | | | |
|---|----|-----|-----|
| Organización de la clase y del trabajo en el aula/ Competencia de planeación educativa. | 4 | 20 | 20 |
| Relación educativa/ Competencia comunicativa | 6 | 30 | 25 |
| Nivel de conocimientos teórico-prácticos sobre la unidad de aprendizaje. /Dominio de contenidos declarativos, procedimentales, actitudinales y valorales. | 4 | 20 | 20 |
| Nivel de cumplimiento/ Capacidad de compromiso y responsabilidad | 6 | 30 | 25 |
| Método docente/Competencia didáctico-pedagógica | 6 | 30 | 19 |
| Evaluación del aprendizaje/Competencia evaluativa | 6 | 30 | 16 |
| Nivel de exigencia docente/ Disciplina | 9 | 45 | 40 |
| Uso de las TIC/Competencia tecnológica | 1 | 5 | 2 |
| Aprendizaje autónomo/ Rol de Guía | 3 | 15 | 7 |
| TOTALES | 45 | 225 | 174 |

Se le recomienda responsabilizarse y atender las áreas de oportunidad de mejora en favor de los estudiantes; así mismo, le reiteramos el total apoyo para el Plan de superación que Usted nos presente, en tiempo y forma, a través de la coordinación académica de nuestra Institución.

Se extiende la presente para los fines que el interesado juzgue convenientes, a los quince días del mes de agosto de dos mil diecisiete.

ATENTAMENTE

Fecha, sello y firma

El Director

*Se dirige a quien corresponda debido a que en muchas escuelas del nivel medio superior, los docentes las utilizan para participar en concursos de ingreso, promoción o permanencia.

CONCLUSIONES

1. El instrumento que se propone para evaluar el desempeño de los docentes que trabajan por competencias, involucra la mayoría de las competencias del docente señaladas en los acuerdos secretariales 447 y 448. La excepción son algunas competencias que difícilmente podría evaluar el estudiantado, debido a que aluden a actividades que el docente realiza más allá del aula.
2. Este instrumento aporta información con relación a las fortalezas y debilidades que cada docente tiene en cada una de las competencias señaladas para los docentes que laboran en el Sistema de educación Media Superior del País. Dicha información ha de ser de suma importancia para los Directores de las Escuelas de Educación Media Superior, para los responsables de los procesos de formación docente, pero sobre todo, para los docentes, quienes deben tomar conciencia de aquellas competencias en las que son evaluados con calificaciones medianas o bajas de parte de los estudiantes.
3. No se deben considerar o tomar como únicos, los resultados de la evaluación hecha por los estudiantes.
4. Los resultados que se obtengan de la aplicación de este instrumento, deben ser contrastados con la autoevaluación del profesor y con las evaluaciones que hagan sus pares, mediante observación directa de la práctica áulica.
5. La autoevaluación es un procedimiento en el que los resultados cobran su importancia cuando los comparamos con la manera en que nos ven nuestros alumnos; pero el valor se potencia geométricamente cuando nuestros compañeros observen nuestra práctica en el aula y cuando nos ofrecen juicios respecto de la misma, fundamentados en la información recogida mediante procesos de observación áulica.
6. Más allá de que esta propuesta se limita a un instrumento de medición desde la óptica de los alumnos, la evaluación de las competencias docentes como aquí se comentó, debe estimular el surgimiento de verdaderos movimientos de observación de la práctica docente *"in situ"*, entre pares; debiera ser la tarea más importante y un indicador indispensable en la constitución de planteles y plantas de docentes de calidad que forman parte del Sistema de Educación Media Superior de México.

BIBLIOGRAFÍA

- CANO, Elena (2005), Como mejorar las competencias de nuestro docentes. Guía para la autoevaluación y desarrollo de las competencias del profesorado, editorial Graó, España.
- COMELLAS, María de Jesús (2002). Las competencias del profesorado para la acción tutorial. España, Praxis.
- COPEEMS. (2016). Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (Versión 4.0). México: SEP, Subsecretaría de Educación Media Superior.

FRESÁN, M., & VERA, Y. (2004). La Evaluación de la actividad docente. En ANUIES, Evaluación del desempeño del personal académico (págs. 105-128). México: Dirección de Servicios Editoriales. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

LUNA, E.; M. Rueda e I. ARBESÚ. (2006). Constitución y desarrollo de una red de investigadores sobre evaluación de la docencia. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 11, 971 a 993.

MURILLO TORRECILLA, F. J. (2006). Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Santiago de Chile: UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

PERRENOUD, Phillippe. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. México: Graó.

RUEDA BELTRÁN, Mario (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias, Redie volumen 11, núm. 2, 2009

SEP (2008). ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad., México: Diario Oficial de la Federación

SEP (2008), ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, México, Diario Oficial de la Federación

SEP (2009). ACUERDO número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente, México, Diario Oficial de la Federación

SEP (2014). Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. México: Diario Oficial de la Federación.

SEP. (2016). El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2016). Estrategias y Líneas de Acción. Anexo II. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2016). Narrativa formación docente. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2016). Normalidad mínima en los planteles de la educación media superior. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2017). Nuevo Modelo Educativo. Presentación para transferencia en los planteles. México: Secretaría de Educación Pública.

ZAVALA A., ARNAU, L. (2008) Cómo aprender y enseñar competencias. España. Graó.

ZAVALA GUIRADO, M. A., & RODRÍGUEZ GUERRERO, R. (2007). Indicadores de Desempeño bajo el modelo educativo de una institución educativa de nivel superior. COMIE.