



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

INSTITUTO DE CIENCIAS

MAESTRÍA DE EDUCACIÓN EN CIENCIAS

**LA EVALUACIÓN DOCENTE ENTRE PARES
COMO PRÁCTICA REFLEXIVA:
EXPERIENCIA EN LA ESPECIALIDAD DE BIOLOGÍA DEL
“INSTITUTO JAIME TORRES BODET”**

TESIS

Que para obtener el grado de

Maestra de Educación en Ciencias

Presenta

MARIA GUADALUPE LOZA JIMÉNEZ

Directora de Tesis

MES. Silvia Vázquez Montiel

Asesores

MEC. Norma Cruz Miranda

MC. Leopoldo Gilberto Castro Caballero

Puebla, Pue., septiembre de 2014.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco...

...A la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla por la oportunidad de estar una vez más en sus aulas y ser la institución que me forma para la obtención de un grado de profesionalización.

...A los integrantes del Instituto de Ciencias que han hecho posible el diseño y la impartición de esta Maestría.

...Al Mtro. Leopoldo Castro Caballero y a la Dra. Silvia Vázquez Montiel quienes con distinguido tino han coordinado la Maestría en Educación en Ciencias durante el periodo de mi formación y muy especialmente por su apoyo en la asesoría y dirección de esta tesis.

...A los maestros y doctores que me convidaron de su conocimiento y experiencia, gracias por su acompañamiento durante los módulos curriculares, especialmente a la MEC Norma Cruz Miranda por su asesoría para la elaboración del presente documento.

... A la comunidad educativa del “Instituto Jaime Torres Bodet”, de manera especial a los docentes del Colegiado de Biología: Mtras. Carmen Arely Merino Loza, Emma Vázquez Reyes, Alma Lilia Cid Díaz, Alma Lorena Pérez Tlapanco y al Mtro. Adrián Martínez Galeote, gracias por su apoyo, compañerismo y dedicación para el desarrollo de esta experiencia, pero sobre todo gracias por su amistad.

...A todos mis compañeros docentes con los que compartí las aulas en esta etapa de formación, muy especialmente a la Mtra. Dulce María Castelán Flores, por su gran amistad incondicional y sincera.

... A *ILSE* y *SANTIAGO*, a *IRIS* y a *JESÚS*, por su amor, por las horas y los días de espera, por ser mi motivación y alegría, ¡*GRACIAS!*

RESUMEN

La evaluación en las escuelas normales tiene como propósito obtener evidencias sobre los procesos y resultados, y con base en ello tomar decisiones y medidas que fortalezcan distintos aspectos educativos como son: la planeación institucional, el funcionamiento escolar, las prácticas docentes y la organización académica.

El presente trabajo considera evaluar entre pares la práctica docente de los integrantes del Colegiado de Biología del “Instituto Jaime Torres Bodet”, para realizar un análisis y reflexión documentada de la práctica educativa, que promueva el mejoramiento del desempeño académico e impacte en la formación de los estudiantes.

El modo epistémico que orienta la presente investigación es el *estudio de caso único con modalidad situacional*, de tipo *analítico e inductivo* en el que se estudia un acontecimiento o fenómeno desde la perspectiva de los que han participado en el mismo, separando sus elementos, recogiendo datos y encontrando relaciones entre ellos.

En un primer momento se realizó un ejercicio de autorreflexión sobre la práctica docente con base en la propuesta de John Smith (Escudero, “2001). Posteriormente se realizó la observación de las características generales de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas que se imparten en la especialidad. Las observaciones se registraron en el “cuaderno de notas del observador” cuyo contenido fue el insumo para la evaluación de campos o criterios que propone la DGESE al evaluar el desempeño docente a través de una escala de Rensis Lickert.

Un análisis en colectivo de los registros obtenidos, permitió identificar ciertas fortalezas y debilidades del colegiado docente que conllevaron a realización de propuestas de mejora. Buscar la mejora es una responsabilidad profesional, un compromiso ético y moral con la formación de todos los estudiantes.

En este sentido la mejora de la práctica docente, debe entenderse como un conjunto de acciones que parten desde el aula y regresan a ella como propuestas, que en todos los casos, implican la modificación de las prácticas y la valorización de sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes, de tal manera que se fortalezca y mejore su formación.

INDICE

Introducción	1
Capítulo I. Antecedentes	3
1.1. Problema y contexto	3
1.2. Objetivos	6
1.2.1. General	6
1.2.2. Específicos	6
1.3. Antecedentes científicos	7
1.4 Justificación	10
1.4.1 Pertinencia social	10
1.4.2 Relevancia científica y originalidad	12
1.4.3 Impacto	13
Capítulo II. Marco Teórico	14
2.1 La evaluación educativa	14
2.1.1 Conceptos y componentes	14
2.1.2 Funciones de la evaluación	18
2.1.3 Normas para la evaluación	19
2.1.4 Períodos de la evaluación	20
2.1.5 Modelos de la evaluación	22
2.1.6 La evaluación fundamentada en competencias	25
2.2 La evaluación del desempeño docente	27
2.3 El trabajo colegiado en la evaluación docente	29
2.4 La revisión de la práctica docente y la reflexión para la mejora educativa	32
2.4.1 La revisión de la práctica docente según el Modelo de Jhon Smyth	33
Capítulo III. Metodología	37
3.1 Modo epistémico	37
3.2 Método	38
Análisis y Discusión de Resultados	40
Conclusión	70
Referencias	74
Anexo	76

INDICE DE CUADROS Y GRAFICAS

Cuadro No. 1. Resultados de la autorreflexión de la práctica docente	46
Cuadro No. 2. Concentrado delas observaciones realizadas al docente 1AD	50
Cuadro No. 3. Concentrado delas observaciones realizadas al docente 2AL	52
Cuadro No.4. Concentrado delas observaciones realizadas al docente 3AR	53
Cuadro No. 5. Concentrado delas observaciones realizadas al docente 4EM	55
Cuadro No.6. Concentrado delas observaciones realizadas al docente 5GU	56
Cuadro No. 7. Concentrado delas observaciones realizadas al docente 6LO	58
Cuadro No. 8. Fortalezas y debilidades de la práctica docente	68
Gráfica No. 1 Rubro 1. Denota conocimiento del programa de la asignatura que imparte y del plan de estudios.	60
Gráfica 2. Rubro 2. Aplica estrategias de enseñanza y aprendizaje orientadas hacia el desarrollo de competencias.	61
Gráfica No. 3. Rubro 3. Uso del tiempo en clase y durante el módulo o curso.	62
Gráfica No. 4. Rubro 4. Utiliza adecuadamente recursos y materiales didácticos para abordar los contenidos de la asignatura.	63
Gráfica No. 5. Rubro 5. Utiliza diversas formas de organización en el grupo que favorecen la participación individual y colectiva.	64
Gráfica No. 6. Rubro 6. Propicia un ambiente de trabajo que favorece las relaciones interpersonales entre el grupo.	65
Gráfica No. 7. Rubro 7. Aborda los contenidos de tal forma que se cumplen los propósitos de la asignatura y se favorece el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso.	66
Gráfica No. 8. Rubro 8. Utiliza estrategias de evaluación congruentes con el enfoque por competencias	67

Introducción

El presente trabajo se fundamenta en la necesidad de realizar una evaluación entre pares que permita un análisis y reflexión documentada de la práctica docente de los integrantes de la academia de Biología del “Instituto Jaime torres Bodet” (IJTB), que promueva la mejora del desempeño académico y favorezca la formación de los docentes de la especialidad. Se trata de una investigación de tipo cualitativa en la que, la construcción del conocimiento se centra en el estudio de caso. Participan de manera voluntaria seis docentes de la academia de Biología del IJTB que atienden asignaturas de los tres campos de formación de la currícula vigente, realizan observaciones, hacen registros y con base en ello analizan y dialogan sobre las experiencias en el aula y las necesidades de mejora.

En el primer apartado se enuncian los *antecedentes*, en los cuales se describe la situación que impera en el ámbito de la evaluación docente en las escuelas normales y específicamente en el IJTB y a partir de ello se contextualiza y define el problema. Partiendo de esa realidad, se presenta el objetivo general y los particulares, describiendo algunos antecedentes científicos y prácticos considerando el aspecto normativo según la Dirección General de Educación Superior para profesionales de la Educación (DGESPE) y el marco legal con base en la ley general de educación y el plan general de desarrollo 2007-2012 .

El segundo apartado corresponde a la *justificación*, y en este se expone la pertinencia, la relevancia, originalidad y el impacto de la investigación, enfatizando la necesidad de la mejora para el logro de la calidad educativa en la formación de docentes en la Escuela Normal.

El tercer apartado, corresponde al planteamiento del *referencial teórico*, en el que se muestra la importancia de la evaluación en el proceso educativo, la evaluación del desempeño docente y al trabajo colegiado como elemento base en la consolidación de la

mejora académica al interior de la Escuela Normal, considerando a la colegialidad, al trabajo colaborativo y al trabajo en equipo para el logro de un entorno colegiado y la construcción de procesos de evaluación de los docentes realizados por los propios docentes, para lo cual se hace mención de algunos autores que han abordado el tema.

En el cuarto apartado se integró la *metodología*, abordando el modo epistémico que deja ver la forma de construcción del conocimiento bajo el cual se realizó la investigación, así como el método que se empleó en su desarrollo. Se mencionan las etapas, las actividades y los instrumentos utilizados para tal fin.

En el quinto apartado se describen los *resultados* obtenidos y se discute la forma en que los docentes identifican sus fortalezas y áreas de oportunidad.

En el sexto apartado se presentan las *conclusiones* derivadas de la revisión documental realizada así como del propio proceso investigativo realizado en las aulas, al interior del trabajo colegiado con base en el análisis y las reflexiones generadas con las que se identifican las necesidades de mejora y se proponen algunas sugerencias de trabajo.

En la última parte se integran las *referencias* consultadas y el *anexo* en el que se muestran los instrumentos diseñados y utilizados en el desarrollo de la investigación.

Consideramos que el estudio realizado puede aportar a partir del análisis de la práctica docente entre pares, un conocimiento diferente sobre la realidad bajo la cual se desarrolla la evaluación docente y el trabajo colegiado en las Escuelas Normales y específicamente en el IJTB, que contribuya a la identificación de problemáticas y al planteamiento de alternativas de solución que permitan lograr la mejora educativa en la formación de los futuros docentes de México.

Capítulo I. Antecedentes

1.1 Problema y contexto

En los últimos años, la evaluación se ha presentado como uno de los ejes de mayor importancia en el ámbito educativo porque autoridades, docentes, alumnos, padres de familia y toda la sociedad educativa en su conjunto, están conscientes de la importancia de conocer el nivel de calidad que guardan diversos aspectos de la educación, tales como el nivel de aprendizaje que desarrollan los alumnos, la pertinencia de los programas de estudio con respecto a las necesidades actuales de la sociedad, el servicio que presentan los planteles incluyendo las características y preparación de directivos y docentes.

La evaluación entendida como mecanismo de regulación y control ha tenido un lugar central en las reformas de educación superior encaradas desde los gobiernos de distintos países, en su vínculo con las reformas sociales. Esta perspectiva se diferencia de una mirada más completa de la evaluación, “distinta de un retrato momentáneo de una realidad fija” que implica una construcción colectiva de sentidos éticos, políticos y filosóficos que se da en una comunidad académica con el propósito de un mejoramiento permanente (Días S. 2006).

En este sentido, para que la evaluación se realice, los actores que en ella participan deben realizar prácticas con supuesta objetividad, y apoyarse en instrumentos que pretenden convertir a los procesos educativos en ejes centrales de la búsqueda de datos e indicadores.

La evaluación interna en las instituciones de educación superior se constituye como un conjunto de procesos, acciones y mecanismos cuyo propósito fundamental es la búsqueda de información que permite el mejoramiento progresivo de los distintos ámbitos de vida de la escuela, documentando las actividades que realizan los maestros para organizarse como equipos de trabajo, academias de semestre o por líneas de formación (Eaton, 2010).

En las Escuelas Normales, consideradas desde 1984 como instituciones de educación superior, la evaluación permite conocer en qué medida se concretan en los salones de clase los procesos de aprendizaje, de qué manera se cumplen las expectativas de los estudiantes, y cómo se logran, o no, los propósitos de la formación inicial de los profesores. Con esta perspectiva se evalúa de distintas maneras y se contrasta la información obtenida de los diversos procesos y acciones de evaluación. Esto hace necesario evaluar a los diferentes actores, tanto su desempeño individual como colectivo; a las áreas y equipos de trabajo, sus funciones y organización; el desarrollo de los procesos y la calidad de los resultados, las estrategias seguidas y los recursos utilizados, entre otras cosas.

La Dirección General de Normatividad (DGN), como instancia responsable del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), ha identificado avances en el logro de los propósitos de la educación inicial de los profesores, pero también dificultades que es necesario atender para mejorar los procesos y resultados de dicha formación.

Debemos considerar que si lo que se pretende es obtener información acerca de los logros al interior de las escuelas normales, es necesario tomar en cuenta las evidencias del trabajo realizado para que, con base en ello se tomen decisiones y medidas que fortalezcan las experiencias exitosas y se reorienten actividades que permitan superar insuficiencias y problemas detectados.

Pero... ¿qué debemos hacer los docentes de las escuelas normales para el logro de una formación docente de calidad? Sin duda alguna una de las principales actividades que se debe considerar es la evaluación sistemática, analítica y reflexiva del quehacer educativo.

En el “Instituto Jaime Torres Bodet” los procesos de seguimiento y evaluación institucional han quedado relegados a segundo término. Este tipo de acciones se realizan de forma irregular por distintos docentes a quienes durante un ciclo escolar se les asigna la “Comisión de Evaluación”.

Dependiendo su disposición y conocimiento, los comisionados realizan las evaluaciones básicamente con encuestas a los alumnos acerca del desempeño de sus maestros. Estos resultados son sistematizados y en ocasiones son mostrados a los docentes, quienes de forma autónoma hacen su propia reflexión, con cierto “deseo” de mejorar o con la intención de una represalia a un grupo o a algún alumno que evidenció un desempeño poco favorable.

Al finalizar el ciclo escolar 2009-2010, en el colegiado de Biología, se realizó a los estudiantes de la especialidad una encuesta acerca del desempeño docente, misma que dejó ver la percepción que ellos tienen acerca de las características de las estrategias empleadas por algunos de sus maestros. Estos resultados nos llevan a preguntarnos:

¿Las prácticas docentes de los integrantes del colegiado de Biología del “Instituto Jaime Torres Bodet” contienen los elementos necesarios para favorecer los procesos de aprendizaje en los estudiantes de la especialidad?; ¿Qué concepciones, ideas y creencias personales fundamentan la práctica de los docentes?; ¿Cuáles son los elementos que los docentes consideran esenciales para el ejercicio de su práctica educativa?; ¿Qué características pueden identificarse en la práctica docente de los integrantes del colegiado de biología?; ¿Cuáles son las principales fortalezas y debilidades que se identifican en el ejercicio docente?; ¿Qué metodología se debe seguir para analizar y reflexionar acerca de la práctica docente?; ¿Cuáles son las necesidades de actualización y desarrollo profesional de los docentes participantes?

Sin lugar a duda, una evaluación de las prácticas docentes de los integrantes del colegiado nos permitirá evidenciar las características de las mismas, y el análisis y la reflexión de ellas puede conducir a una mejora de la práctica educativa, que impacte de manera favorable en la formación docente.

1.2 Objetivos

1.2.1 General

Evaluar entre pares la práctica docente de los integrantes del Colegiado de Biología del “Instituto Jaime Torres Bodet” para realizar un análisis y reflexión de la práctica educativa, que promueva el mejoramiento del desempeño académico y la formación de los estudiantes normalistas.

1.2.2 Específicos

- Identificar por medio de la autoevaluación fortalezas y debilidades en el ejercicio de la práctica docente.
- Observar entre colegas la práctica docente ejercida en el aula para identificar sus características y realizar registros que permitan un análisis sistemático de la misma.
- Reflexionar de manera colegiada acerca del desempeño docente y realizar propuestas que conlleven a la mejora de la calidad en el proceso educativo.
- Integrar al interior del “Instituto Jaime Torres Bodet” una propuesta metodológica colaborativa, basada en el trabajo entre pares, como complemento para la evaluación del desempeño docente.

1.3 Antecedentes científicos

En julio de 2002, en una reunión de trabajo realizada en Oaxtepec, Morelos, organizada por la DGESEPE se iniciaron las tareas para establecer criterios y orientaciones comunes que sirvieran de marco general a las actividades de seguimiento y, por primera vez, se habló de la necesidad de indagar sobre las formas de trabajo de los profesores, como un proceso de autoevaluación del desempeño, para mejorar las prácticas de enseñanza y la gestión institucional; además, se define al seguimiento como una tarea de evaluación dinámica al interior de las Escuelas Normales. Asimismo, en esa reunión se planteó que el seguimiento interno en las instituciones debe guiar sus actividades con seis criterios: ser sistemático, colaborativo, institucional, viable, pertinente y relevante. (SEP, 2004)

En el ciclo escolar 2000-2001, cuando ya se había aplicado el primer plan de estudios renovado, e iniciado la implantación de dos nuevos planes de estudio (el de la Licenciatura en Educación Preescolar y el de la Licenciatura en Educación Secundaria), se hizo evidente la necesidad de diversificar las líneas de acción del PTFAEN y reorganizar sus actividades en torno a los siguientes ejes (SEP, 2004):

1. Reforma a los planes y programas de estudio para la formación inicial de maestros de educación básica.
2. Formación y actualización del personal docente y directivo de las escuelas normales.
3. Mejoramiento de la gestión institucional.
4. Regulación del trabajo académico de los maestros.
5. Evaluación de las escuelas.
6. Regulación de los servicios que ofrecen las escuelas normales.

Las diferentes acciones que integran la evaluación en las Escuelas Normales tienen el propósito de obtener evidencias sobre los procesos y resultados de la reforma para, con base en ellas, tomar decisiones y medidas que fortalezcan las experiencias exitosas y apoyen a las instituciones con actividades que permitan superar las insuficiencias y problemas detectados. (SEP, 2004).

La evaluación en las Escuelas Normales que propone la DGN abarca dos ámbitos: Externo e interno. La evaluación externa, pretende dar una mirada diferente y objetiva de los procesos y resultados de la formación en relación a la evaluación interna. Para eso se cuenta con Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que son una instancia reconocida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para realizar la evaluación diagnóstica de la calidad de los programas educativos de Licenciaturas y de Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado en relación con la Acreditación en las disciplinas o áreas del conocimiento y la evaluación de la eficiencia de las funciones de apoyo para su óptimo desempeño (administración y difusión) en la Instituciones de Educación Superior públicas y particulares del país. (CIEES, 2013). Existen otras instancias que de manera indirecta o directa evalúan los resultados de la formación, valorando, mediante distintas modalidades y con diversos instrumentos, los resultados de los aprendizajes de los futuros profesores, los procedimientos que aplican las escuelas para mejorar la gestión institucional, el desempeño del personal docente y directivo y, en general el avance de la reforma en sus diferentes líneas de acción.

El ámbito interno consiste en reforzar las acciones de seguimiento que se han realizado a nivel nacional e impulse, mediante orientaciones precisas, el seguimiento en cada plantel y entidad federativa sobre la aplicación de los nuevos programas y la normatividad académica, el desempeño de profesores y directivos, la gestión institucional y la vinculación entre las

escuela normales y las de educación básica. La importancia de este ámbito radica en que, a partir de los avances y las dificultades que se detectan, es posible emprender acciones oportunas y pertinentes para fortalecer logros, enfrentar retos y superar dificultades (SEP, 2004).

Para iniciar o fortalecer las actividades de evaluación interna desde el año 2004 la DGN ha propuesto tres grupos de temas generales:

1) El maestro

- a) La práctica docente.
- b) Las concepciones, ideas y creencias personales que fundamentan la práctica docente.
- c) Nivel de dominio de enfoques y contenidos del plan de estudios y de las asignaturas que imparte.
- d) Necesidades de actualización y desarrollo profesional.

2) Los estudiantes

- a) Nivel de logro en los rasgos del perfil de egreso.
- b) Estrategias habituales de estudio.
- c) Intereses y estilos de aprendizaje.
- d) Relaciones entre formas de estudio y resultados de aprendizaje.
- e) Retos de su trabajo con alumnos de educación básica.

3) La escuela

- a) Visión y propósitos compartidos por docentes, directivos y personal operativo.
- b) Relaciones entre la organización escolar, el desempeño docente y las tareas directivas, administrativas y de apoyo.

- c) Resultados de la actualización de los maestros en el aprendizaje de los estudiantes.
- d) Vinculación entre la escuela normal y las escuelas de educación básica.
- e) Uso del tiempo respecto a las diferentes actividades escolares.
- f) Relación de las distintas actividades con la misión institucional.
- g) Posibilidades para respaldar el desarrollo profesional de los docentes.

Podemos decir que, la evaluación interna implica en consecuencia reflexionar sobre los distintos ámbitos de la gestión institucional y las posibilidades reales de transformación, a partir de los recursos y condiciones de cada institución. Una acción de esta naturaleza requiere de la participación comprometida de todo el personal y la colaboración efectiva de las autoridades y de los docentes, asumiendo el compromiso con el cambio y con la visión de que la mejora se presenta por medio de un esfuerzo profesional individual que implica “trabajar con los demás, aprender con ellos y de ellos”.

1.4. Justificación

1.4.1 Pertinencia social

Todo proceso evaluativo debe estar centrado en aportar información para transformar una situación y el contexto en el que ésta se desarrolla. Dicha información debe ser sustento importante para la reflexión, dado que el cambio sólo es posible si éste conlleva la intención de mejora.

Este proceso de mejora significa transitar de una situación aceptable a una deseable. Tanto los cambios que se promueven como los cambios que se buscan con ello deben perseguir el cumplimiento de propósitos de los programas y cursos de las asignaturas en la búsqueda de conseguir el logro del perfil de egreso. (SEP. 2004).

Todos los países utilizan una combinación de instrumentos de obtención de información para evaluar a los docentes. En ocasiones se reglamentan los instrumentos, mientras que otras veces es cada escuela o cada autoridad local quien decide la forma de evaluar. Las repercusiones de la evaluación están ligadas al tipo de instrumento. Las más frecuentes: Observación del aula, entrevista o cuestionario al docente, informe de la dirección, cuestionarios dirigidos a los alumnos y/o a las familias, test, pruebas estandarizadas, portafolio del profesor, pruebas de rendimientos a los alumnos y diferentes instrumentos de auto-evaluación.

La omisión de la observación directa en la evaluación del desempeño del docente resulta impensable, pues ¿cómo puede evaluarse a los profesores sin ver a éstos en acción? Pero existen posturas que argumentan que, las observaciones no deben tener un papel tan predominante que por su presencia se ignoren aspectos de la enseñanza que no son fácilmente observables. Por esa razón para nosotros una evaluación incorpora a la observación directa del desempeño del maestro en el aula, realizada por un compañero con la misma preparación y del mismo nivel, y con la aplicación de instrumentos a los alumnos que proporcionen datos sobre el desempeño de los profesores.

Buscar la mejora es una responsabilidad profesional, un compromiso ético y moral con la formación de todos los estudiantes.

En este sentido la mejora de la práctica docente, debe entenderse como un conjunto de acciones que parten desde el aula y regresan a ella como propuestas, que en todos los casos, implican la modificación de las prácticas y la valorización de sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes, de tal manera que se fortalezca y mejore su formación.

1.4.2. Relevancia científica y originalidad

En la actualidad, los procesos de evaluación en las instituciones educativas son conducidos con base en estándares internacionales y generalmente se enfocan hacia los aprendizajes de los estudiantes, considerando con ello y de manera indirecta la evaluación del desempeño docente. Es decir sin los alumnos obtienen buenos resultados es porque el docente es un buen maestro, y por el contrario, si los resultados son malos, se entiende que el maestro no está realizando su tarea de manera adecuada. Tal pareciera que toda la responsabilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje debe recaer sobre los docentes. La realidad ante este supuesto es variable, ya que como lo menciona Manuel Gil Antón (2013) el sistema educativo en México se encuentra dañado y la evaluación absoluta de los profesores no logra recuperar del todo las condiciones educativas del país.

Pero algo es muy cierto en cuanto a las practicas que se realizan en las aulas, la mayoría de las veces no se reflexiona sobre lo que se hace y es importante motivar al cambio actitudinal y conceptual de los docentes acerca de la evaluación, así como en la forma de percibir y entender las relaciones entre los elementos de la educación y los fines de la misma, de tal forma que se pueda transformar la escuela, la enseñanza y el aprendizaje, y por ende la humanidad y la sociedad en general, por lo tanto consideramos necesario que los docentes puedan adquirir una cultura de autoevaluación y evaluación de su práctica docente que les permita reflexionar sobre su quehacer, modificar si fuera necesario algunas acciones y reforzar otras, siempre bajo la mirada y el diálogo con un colega, lo cual permita mejorar los procesos y la práctica misma.

La evaluación educativa puede tener varias aristas dependiendo: ¿Qué se evalúa?, ¿Para qué se evalúa?, ¿Cómo se evalúa?, ¿Con qué se evalúa?, ¿A quién se evalúa? Y ¿Cuándo se evalúa?, por lo que la evaluación que se propone en este trabajo, es un proceso para obtener

información entre colegas con la finalidad de que a través de un espiral incluyente y constructor de calidad se mejore el proceso educativo al interior de las aulas.

1.4.3. Impacto

Nos debe quedar claro que la evaluación docente no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí y generar políticas educativas que coadyuven a su generalización. Resultaría por tanto sin sentido, apelar a un modelo coercitivo de evaluación de los docentes, pues en todo caso las transformaciones educativas deben ser logradas con los maestros y no contra ellos.

Es bien sabido, que por la función social que realizan los educadores están sometidos constantemente a una valoración por todos los que reciben directa o indirectamente sus servicios. Estas valoraciones y opiniones que se producen de forma espontánea sobre su comportamiento o competencia, e independientemente de la voluntad de los distintos factores que intervienen en el sistema escolar, pueden dar lugar a situaciones de ambigüedad, a contradicciones, a un alto nivel de subjetivismo y, en ocasiones, pueden ser causa de decisiones inadecuadas y de insatisfacción y desmotivación de los docentes.

Por esa razón se hace necesario un sistema de evaluación que haga justo y racional ese proceso y que permita valorar su desempeño con objetividad, profundidad, e imparcialidad.

La evaluación, en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión tanto en la personalidad del evaluado,

como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes.

La intención de evaluar, analizar y reflexionar sobre los características de la práctica docente (propia y de los pares), va más allá de un proceso rutinario y de compromiso con las instancias administrativas de la Secretaría de Educación Pública, el impacto de este proceso colegiado e interdisciplinario, radica en brindar una mejor atención a los estudiantes normalistas que favorezca su formación docente y eleve la calidad de la educación en nuestro país.

Capítulo II. Marco teórico

2 La evaluación educativa

2.1.1 Conceptos y componentes

Para la mayoría de los implicados en los procesos educativos, se torna un tanto fácil tener presente el concepto de evaluación, sin embargo para la construcción de una definición de evaluación que resulte más comprensiva es posible enumerar una serie de características que siempre están presentes en un proceso de evaluación y que sin duda amplían el horizonte de su aplicación.

Se puede afirmar que toda evaluación *es un proceso que genera información* y en este sentido siempre implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Pero esta información como lo mencionan Elola y Toranzoz (2000), no es casual o accesoria sino que la información que se produce a través de la evaluación *genera conocimiento de carácter retroalimentador*, es decir significa o representa un incremento progresivo de conocimiento sobre el objeto evaluado. Desde esta perspectiva la evaluación

permite poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos, posibilita una aproximación en forma más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias, y los elementos intervinientes.

Como lo plantean Elola y Toranzoz (2000), en todo proceso de evaluación se debe tomar en cuenta la presencia de ciertos componentes:

- 1) **Búsqueda de indicios:** En este sentido siempre hay que tener presente que toda acción de evaluación finalmente se lleva a cabo sobre un conjunto de indicios que se seleccionan de modo sistemático y planificado, pero no por ello dejan de ser indicios. ya sea a través de la observación o de ciertas formas de medición se obtiene información, esa información constituyen los indicios visibles de aquellos procesos o elementos más complejos que son objeto de la evaluación.
- 2) **Forma de registro y análisis:** a través de un conjunto variado de instrumentos se registran estos indicios, este conjunto de información que permitirá llevar a cabo la tarea de evaluación. En este sentido resulta positivo recurrir a la mayor variedad posible de instrumentos y técnicas de análisis con carácter complementario ya que en todos los casos se cuentan con ventajas y desventajas en el proceso de registro y análisis de la información.
- 3) **Criterios:** un componente central en toda acción de evaluación es la presencia de criterios, es decir de elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características. Este es uno de los elementos de más dificultosa construcción metodológica y a la vez más objetable en los procesos de evaluación. Por una parte se corre el riesgo que se planteaba inicialmente de reducir toda la evaluación a una acción de carácter

normativo en el cual solo se intenta establecer el grado de satisfacción o insatisfacción de determinadas normas. Por otra parte se puede caer en la tentación de eludir la búsqueda o construcción de criterios con lo cual toda acción de evaluación resulta estéril ya que solo es posible hacer una descripción más o menos completa del objeto de estudio pero no resulta factible realizar un análisis comparativo.

- 4) **Juicio de valor:** íntimamente vinculado con el anterior pero constituyendo el componente distintivo de todo proceso de evaluación se encuentra la acción de juzgar, de emitir o formular juicios de valor, este es el elemento que diferencia la evaluación de una descripción detallada, o de una propuesta de investigación que no necesariamente debe contar con un juicio de valor. Este es un elemento central de toda acción evaluativa y el que articula y otorga sentido a los componentes definidos anteriormente por lo que tanto la búsqueda de indicios, las diferentes formas de registro y análisis y la construcción de criterios estarán orientadas hacia la formulación de juicios de valor.
- 5) **Toma de decisiones:** por último la toma de decisiones es un componente inherente al proceso de evaluación y que lo diferencia de otro tipo de indagación sistemática. Las acciones evaluativas cobran sentido en tanto soporte para la toma de decisiones. Este es un elemento que adquiere importancia central y no siempre es tenido en cuenta por quienes llevan a cabo los procesos de evaluación y/o quienes lo demandan. Volver la mirada sobre el componente de toma de decisión significa reconocer que toda acción de evaluación es una forma de intervención que trae aparejada la toma de decisiones en algún sentido, aún cuando la decisión sea la inacción y por lo tanto los procesos o fenómenos objetos de evaluación sufren algún tipo de modificación como consecuencia de las acciones de evaluación. Por ello se vuelve imprescindible tener

presente con anterioridad cuáles son él/los propósitos o finalidades que se persiguen con la evaluación que se realiza.

Teniendo en cuenta lo anterior la definición propuesta por T. Tembrick (2006) es:

“Evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones”.

Siendo un proceso tan necesario en la practica educativa, la mirada de muchos autores deja ver distintas opiniones en cuento a definiciones, aunque todas ellas concluyen que se trata e un proceso en el que se emite un juicio.

La Evaluación educativa se puede definir según Aguilar-Morales (2011) como:

“La emisión de un juicio acerca del sistema educativo en su totalidad o de cada unidad dentro de este sistema”.

Los elementos del sistema que pueden ser evaluados son: El aprendizaje del estudiante, la enseñanza del maestro, los métodos y técnicas empleados, los planes y programas de estudios, y el subsistema administrativo.

Algunas definiciones presentan una orientación meramente cuantitativa de control y medición del producto, se pueden concebir como “una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados,...y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico”. (Duque, 1993). A la vez, la evaluación está orientada por una teoría institucional (leyes, reglamentos, decretos y circulares) y por la cultura evaluativa existente, entendida como la forma que se han realizado los procesos evaluativos. Ésta “se construye a través del conjunto de valores internalizados por docentes, alumnos, directores,

supervisores padres y representantes de entes empleadores, acerca de la forma de concebir y practicar la evaluación en un determinado proceso educativo.” (Duque, 1993).

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation señala que "la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995). Dichos autores consideran que la evaluación es un proceso complejo pero inevitable. Es una fuerza positiva cuando "sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora".

Otra posición señala a la evaluación como una herramienta para la rendición de cuentas. El concepto no es solo rendir cuentas de los aciertos y desaciertos de un plan o programa de estudios o del desempeño profesional, sino también recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal tanto del personal docente como de la población estudiantil y, por ende, de la institución educativa. La evaluación educativa, se puede considerar como un instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación (González y Ayarza).

2.1.2. Funciones de la Evaluación

Con base en lo descrito por Posner (2008), Hernández (1998) y Díaz Barriga (1999), la evaluación que se realiza en el ámbito educativo, debe cumplir con determinadas funciones:

Función de Diagnóstico: debe servir de orientación o de guía para derivar acciones tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación.

Función instructiva: las personas que participan en el proceso, se forman, aprenden estrategias de evaluación e incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral.

Función educativa: A partir de los resultados de la evaluación donde el personal docente conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por sus iguales, por el estudiantado y por

las autoridades académicas de la institución, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias que le han señalado en su desempeño profesional. Por lo tanto, existe una importante relación entre los resultados de la evaluación del plan o programa de estudios y las motivaciones y actitudes del personal docente hacia el trabajo.

Función Autoformatora: Esta función se cumple principalmente cuando la evaluación ofrece lineamientos para que la persona responsable de la docencia oriente su quehacer académico, sus características personales y para mejorar sus resultados. Poco a poco la persona se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y es más consciente de su papel como responsable de diseñar y ejecutar el currículum. Desarrolla habilidad en cuanto a lo que sabe y lo que no sabe y necesita conocer; de manera que desarrolla la necesidad de autoformación tanto en el plano profesional como en el desarrollo personal. El carácter formador de la evaluación, por si solo, justifica su necesidad.

2.1.3 Normas para la evaluación

Con base en la referencia que hacen Stufflebeam y Shinkfield (1995) acerca del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* y la *Evaluation Research Society*, se identifican las normas para la evaluación, cuyas premisas básicas son: a) considerar a la evaluación como una actividad humana esencial e inevitable y b) que una evaluación solvente proporciona una comprensión más amplia y una mejora de la educación.

Estas normas aconsejan que los evaluadores y las personas involucradas en este proceso cooperen entre sí para que las evaluaciones puedan cumplir cuatro condiciones principales:

- Ser **útil** al facilitar informaciones acerca de virtudes y defectos así como de soluciones para mejorar.

- Ser **factible** al emplear procedimientos evaluativos que se puedan utilizar sin mucho problema.
- Ser **ética** al basarse en compromisos explícitos que aseguren la necesaria de cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados.
- Ser **exacta** al describir el objeto en su evolución y contexto, al revelar virtudes y defectos, al estar libre de influencias y al proporcionar conclusiones.

Estas normas pueden aplicarse en cualquier etapa del proceso evaluativo, ya sea al decidir si hay que realizar la evaluación, al planearla y llevarla a cabo, al presentar los resultados y aplicar las conclusiones.

2.1.4 Periodos de la evaluación

Los periodos de la evaluación se ubican en cuatro generaciones: medición, descriptivo, juicio y constructivista. La generación de la medición incluye el período pre-tyleriano, la generación descriptiva el período tyleriano, la generación de juicio contempla los períodos de la inocencia y el realismo y, en la cuarta generación se ubican los períodos del profesionalismo y autoevaluación.

Período pre-tyleriano. Este es el período más antiguo, como dato curioso se cree que este tipo de evaluación data aproximadamente del año 2000 a.C. Autores como Guba y Lincoln (1989), referidos por Mora Vargas (2004) consideran que este período se inicia a finales del siglo pasado y sigue vigente. Tiene relevancia a finales del siglo pasado, en los Estados Unidos, con el inicio del movimiento para la acreditación de instituciones y programas educativos y, en los primeros años de este siglo, con la aparición de los tests estandarizados

como instrumentos de medición y evaluación (Rama 1989). Se ha caracterizado por “centrar la atención de la calidad de la educación en el rendimiento de los estudiantes, medición que se realiza mediante tests o pruebas”; a este período se ha denominado “primera generación: de la medición”. (Dobles, 1996, p. 80)

Período Tyleriano. En los primeros años de la década de los treinta, Ralph Tyler presenta una renovada visión del currículo y la evaluación. Plantea el modelo de planificación curricular tecnológico, en el cual pone énfasis en la selección y organización del contenido, así como en las estrategias para transmitir la información y evaluar el logro de los objetivos. Para Tyler, la evaluación determina en que medida han sido alcanzados los objetivos y para ello, sugiere realizar comparaciones entre los resultados y los objetivos propuestos en un programa de estudios (Tyler, 1974 y Rama, 1989). De acuerdo con la clasificación de Guba y Lincoln (1989) referida por Mora Vargas (2004), se le llama “segunda generación: descriptiva”.

Período de la "inocencia". A finales de la década de los cuarenta y durante los primeros años de la década de los cincuenta, en los Estados Unidos se hace evidente una expansión de las ofertas educacionales y, por consiguiente se incrementa la práctica de la evaluación del personal docente y de la evaluación educacional (Rama, 1989). En este periodo prevalecen los principios propuestos por Tyler para la evaluación educativa, centrados en la medición de los resultados.

Período del realismo. En los años 60, en los Estados Unidos, la evaluación se comienza a profesionalizar y, a raíz de ese fenómeno, en educación se plantea la necesidad de elaborar nuevos proyectos para el desarrollo del currículo; especialmente, en ciencias y matemática. Crombach recomienda que se reconceptualice la evaluación "como un proceso consistente en recoger y formalizar información que pueda ayudar a quienes elaboran los currículos" (Rama, 1989, p. 38). En la clasificación de Guba y Lincoln (1989), este periodo aparece después de

1957 y se le denomina “tercera generación: de juicio”. Este se caracteriza por “los esfuerzos para enriquecer los juicios, en donde el evaluador asume el papel de juez, aunque mantiene el de técnico, así como también las funciones descriptivas...” (Dobles, 1996, p. 81).

Período del profesionalismo. A partir de la década del 70, la evaluación empieza a tomar auge como una profesión que relaciona la evaluación con la investigación y el control (Rama, 1989, González y Ayarza, 1997).

Período de autoevaluación. En las últimas décadas, con la proliferación de instituciones de educación superior, en Latinoamérica, se ha visto la necesidad de competir por calidad académica. Se parte de la premisa que todos los esfuerzos educativos, incluyendo la evaluación deben buscar el crecimiento cognitivo y el desarrollo personal de todos los participantes en el procesos de enseñanza y aprendizaje (Hernández, 1998). Esto conlleva a proceso de autoevaluación con miras a la acreditación de carreras profesionales. También se considera la metaevaluación como medio para asegurar y comprobar la calidad de las evaluaciones. En este sentido, la evaluación se concibe como orientadora y formativa del proceso; de tal manera que, se convierte en uno de los mejores procedimientos del control de la calidad de la educación (Hernández, 1999). De acuerdo con la nomenclatura de Guba y Lincoln (1989) referidos por Mora Vargas (2004), este período constituye la “cuarta generación: constructivista”.

2.1.5. Modelos de evaluación

Los modelos han tenido sus épocas de auge y han evolucionado de acuerdo con los períodos y las reformas educativas. En la actualidad, gran cantidad de estudios consultados, señalan a la evaluación participativa y la evaluación fundamentada en competencias, como estrategias para el cambio.

Para Stufflebeam y Shinkfield (1995), la evaluación tiene el propósito de enjuiciar o perfeccionar el valor o el mérito de un objeto. En sus estudios acerca de diferentes modelos de evaluación, los agrupa en diferentes categorías: la pseudoevaluación, la cuasievaluación, la evaluación verdadera y la evaluación holística.

A. La pseudoevaluación o evaluaciones políticamente orientadas en las que se intenta conducir a determinadas conclusiones mediante una evaluación. Distinguen dos tipos:

- Las investigaciones encubiertas donde la intención del cliente es obtener, mantener o incrementar una esfera de influencia, poder o dinero.
- Los estudios basados en las relaciones públicas cuya intención es ayudar al cliente a crear una imagen positiva del objeto evaluado.

B. La cuasievaluación o evaluación en la que se trata de responder a ciertas cuestiones de interés, en lugar de determinar el valor de algo. Existen diferentes tipos de cuasievaluaciones tales como: la comprobación de programas, los sistemas de información administrativa, los estudios de responsabilidad, los estudios basados en objetivos y los estudios basados en la experimentación.

C. La evaluación verdadera cuyo fin es enjuiciar o perfeccionar el valor o mérito de un objeto. Se distinguen, varios tipos, los más relevantes son: Los estudios para la toma de decisiones, los estudios centrados en el cliente, los estudios políticos y los estudios basados en el consumidor.

D. El método holístico de la evaluación: considerada como una verdadera evaluación se considera como un proceso de valoración del estado total del objeto de estudio. A su vez, este método incluye modelos que conciben sus principios teóricos:

- Evaluación orientada hacia el perfeccionamiento. Considerada como el proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones y

plantea según Stufflebeam y Shinkfield (1995) el modelo CIPP (contexto-entrada-proceso-producto).

- Evaluación del contexto. En este tipo de evaluación, los objetivos principales son la valoración del estado global del objeto, ya sea la institución, el programa, la población o la persona en relación con las deficiencias, virtudes, problemas y características del marco global en que se desenvuelve. También, se puede examinar si las metas y prioridades existentes están en consonancia con las necesidades que debe satisfacer el objeto. Los resultados de la evaluación deben proporcionar los lineamientos para ajustar o realizar los cambios necesarios en las metas y prioridades del proyecto evaluado.
- Evaluación de entrada (input). El objetivo central es ayudar a prescribir un programa para efectuar los cambios necesarios. La evaluación ayuda a identificar y valorar los métodos aplicables, especialmente los que ya se están ejecutando así como los métodos que se selecciona para su aplicación o continuación.
- Evaluación del proceso. Este tipo de evaluación consiste en la comprobación permanente de la realización de un plan o proyecto. Se plantea como objetivos, proporcionar a las personas encargadas de la administración y al personal de la institución, información continua acerca de la ejecución del programa y de la guía para modificar o explicar el plan. Desde esta perspectiva, la persona responsable del proceso evaluativo se convierte en el eje central de la evaluación y a una o más personas se les debe asignar las tareas de realizar revisiones sobre la marcha y de buscar la documentación e información

continua, que pueda ayudar a realizar el programa tal y como se ha planeado. Para este fin se recurre a técnicas como: la observación de actividades del programa, reuniones informativas regulares, informes, entre otras estrategias.

- Evaluación del producto. El propósito es valorar, interpretar y juzgar los logros o la satisfacción de necesidades del programa; así como los efectos deseados y no deseados. El trabajo se puede valorar en relación con algunas normas previamente escogidas, se pueden emplear variedad de técnicas que incluyen: audiciones o entrevistas en grupo para generar hipótesis acerca de los resultados; investigaciones clínicas para confirmar o rechazar hipótesis; estudios de casos concretos para obtener una visión profunda de los efectos; interrogar por teléfono o correo a una muestra de participantes; pedir a los participantes que presenten ejemplos concretos, entre otros.

2.1.6 La evaluación fundamentada en competencias

En el momento actual por el que pasa la metodología de la enseñanza y el aprendizaje con un enfoque por competencias a nivel mundial, surge también la necesidad de generar un modelo de evaluación fundamentada en competencias. Este modelo cobra importancia dado que la competitividad, la productividad, la calidad de los procesos y productos son los retos para el cambio que marcan el crecimiento económico y productivo; razón por la cual, la educación debe buscar otros criterios para lograr el desarrollo de las capacidades como las habilidades y destrezas innovadoras que le permitan al profesional enfrentar los retos que impone la nueva realidad.

Una evaluación por competencia requiere de un planteamiento de diseño de plan de estudios elaborado por competencias. En este contexto *competencia se puede entender como*

el conocimiento, las actitudes y las destrezas necesarias para desempeñar una ocupación dada. La manera como los sistemas educativos están abordando la competencia laboral difiere en cada país, y depende de las necesidades del mercado laboral y de la evolución que ha tenido el proyecto educativo para incorporar una formación basada en competencias.

Los tipos de competencias que propone Mora Vargas (2004) con base en un estudio reflexivo y la revisión de varios autores son:

- Competencias profesionales: Laborales genéricas y ocupacionales específicas.
- Competencias de formación humana: se refieren a los valores y actitudes apropiados para desenvolverse en ambientes laborales, el énfasis de esta competencia radica en el desarrollo de la personalidad del profesional.
- Competencias académicas: se refieren directamente a la formación académica y pretenden desarrollar en los estudiantes un alto nivel académico, una adecuada interacción entre la teoría y la práctica, un alto grado de conceptualización, reflexión y análisis crítico e interpretación de los hechos; con base en esa formación, el profesional sea capaz de proponer soluciones e innovaciones en su entorno socio cultural.

La estructura de un plan de estudios por competencias necesita un modelo de evaluación diferente al tradicional, dado que las competencias propuestas tienen dos opciones se alcanzan o no se alcanzan en forma integral, por lo tanto, el diseño metodológico para evaluar el plan de estudios fundamentado en competencias debe contemplar esta modalidad desde la definición del perfil académico-profesional. En el perfil fundamentado en competencias se centra en el área profesional o laboral, tratando que el área humanística y de apoyo logren equilibrar la formación del profesional.

2.2 La evaluación del desempeño docente

Todo proceso que se asuma como evaluación institucional tiene como requisito y condición indispensable la participación de la comunidad educativa...de allí que la evaluación tenga como característica fundamental la auto-evaluación” (González y Ayarza, 1996). La evaluación realizada sólo por agentes externos a la vida institucional tiende a fracasar, dado que no contempla el desarrollo de un proceso participativo con las personas que componen la comunidad educativa, limitando su participación a ofrecer datos posiblemente mediante instrumentos de preguntas cerradas.

Un aporte interesante a los procesos de evaluación docente es el planteado por Héctor Valdéz Veloz, quien señala cuatro modelos para medir la *eficiencia del maestro*, los cuales han surgido de la investigación realizada en varios países:

Modelo centrado en el perfil del docente. Consiste en contrastar los logros alcanzados por un maestro en función de los rasgos y características explicitados en un perfil deseado y considerado como ideal. Tiene el inconveniente de que puede llegar a ser utópico.

Modelo centrado en los resultados obtenidos. Es decir, en los logros alcanzados a través de su proceso de enseñanza, los cuales pueden ser monitoreados a partir “de lo que hacen sus alumnos”. Presenta la desventaja de centrar en el maestro toda la responsabilidad del proceso.

Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula. Tiene como eje central la identificación de los comportamientos definidos *a priori* como necesarios en el maestro, considerados como adecuados para que los alumnos alcancen el éxito académico deseado. Su mayor debilidad consiste en que los registros son extremadamente subjetivos, lo cual compromete su eficacia.

Modelo de la práctica reflexiva. De carácter más fenomenológico, busca un acercamiento con la realidad cotidiana donde tiene lugar el acto educativo. Considera a la enseñanza como un proceso donde se identifican y resuelven problemas por parte de los maestros, bajo el círculo virtuoso de la reflexión-acción-reflexión. La evaluación se sustenta en juicios de valor, de ahí el origen de sus críticas.

El mayor reto que enfrenta el evaluador es el de definir cómo “interrogar” fidedignamente a la realidad.

Es bien sabido que la información recabada está en relación directa con la forma en que fue obtenida. Muchos trabajos de evaluación fracasan por no saber (o poder) apropiarse de aquello que interesa del fenómeno, con lo cual se amplían los márgenes del error, y con ello el principio de incertidumbre que siempre acompaña a esta actividad. En este aspecto vale insistir en que no existe, por sofisticado que parezca, ningún instrumento (test, prueba, cuestionario, etc.) que mida al 100% lo que dice medir. El proceso se complica aún más cuando la evaluación trasciende la simple medición y se ubica en un plano más abstracto, atendiendo atributos y cualidades inherentes a los fenómenos educativos, emitiendo juicios de valor y contrastando los resultados con la realidad más mediata.

Con base en estas premisas, a continuación se presentan algunas recomendaciones tendientes a alcanzar un mayor “control” sobre las estrategias y acciones denominadas de “campo”.

Lo primero que habrá que considerar es que los instrumentos deben estar orientados a “*medir*” o “*valorar*”, dependiendo del referente paradigmático (producto-proceso, ecológico, histórico-cultural, etc.) que los sustente. Sin embargo, no se descarta la posibilidad de la ***coexistencia paradigmática***, en cuyo caso, se deberá prestar especial cuidado a la naturaleza de las variables en cuestión (cuantitativas-cualitativas). Una vez ***seleccionadas y tipificadas***

las variables que se considerarán dentro de cada dimensión, el siguiente paso consiste en establecer el *grado de intensidad y la dirección* con la cual se abordarán éstas, para lo cual habrá que elegir entre cuatro posibles opciones:

Exploratorias. Estudio (caracterización) de una variable.

Descriptivas. Estudio de una variable en una constante.

Correlacionales. Relación e interacción entre dos o más variables.

Explicativas. Asociación multifactorial.

Categorías, dimensiones e indicadores para evaluar a los docentes y alumnos.

Categoría: Refiriere a aquellos conceptos generales que permiten identificar las características o propiedades fundamentales del fenómeno objeto de evaluación. Ejemplo:

Profesionalismo docente, Proceso enseñanza-aprendizaje, Rendimiento académico de alumnos, Formación de egresados, Liderazgo directivo, Calidad en el proceso administrativo, Entorno social, político y económico.

Dimensiones: Formas en que se desagrega una categoría; dicho de otra manera, son los componentes que pueden integrar a cada categoría. Ejemplo: Docentes (Habilidades para la docencia, Autovaloración del desempeño, Opinión de los alumnos, Conocimientos)

2.3 El trabajo colegiado en la evaluación de la práctica docente

La riqueza del trabajo colegiado se fundamenta en la participación activa, entusiasta y organizada de los docentes que manifiestan en sus iniciativas, la planeación, ejecución y evaluación de proyectos destinados a fortalecer la calidad educativa que México Necesita. Por ello el desempeño académico y la profesionalización docente no se deben limitar sólo al trabajo en el aula, ni a la participación en programas de formación y actualización de

docentes, sino también debe considerara el trabajo colegiado, el cual es una estrategia de consulta, reflexión, análisis, concertación y vinculación entre los profesores e una institución educativa.

De acuerdo con Ruiz Villeda (2009), el trabajo colegiado tiene como base la participación comprometida y democrática, que debe realizarse en un ambiente de respeto a la diversidad, en busca de la colaboración que se requiere para generar propuestas y solucionar problemas de carácter pedagógico que afecten al conjunto de la escuela. A través de la información que se obtiene del trabajo colegiado los docentes logran una mejro comprensión del proceso formativo de los estudiantes y mayor claridad de las características y propósitos de su tarea educativa.

Según lo refiere Bimbaum citado por Lugo (1999) los profesores que interactúan en colegiado tienden casi siempre a verse como iguales, lo que incrementa sus vínculos y sus aficiones, los sistemas colegiados permiten acoplamientos ajustados y laxos llegando cada uno de ellos a resultados diferentes.

Desde la postura de Laurín citado por Lugo (1999), la colegialidad se puede definir como *el establecimiento de relación profesional con objetivos de servicio y de adaptación a través del intercambio de percepciones y de la experiencia con respecto a una disciplina o área administrativa*, de esta manera el trabajo colegiado se vuelve el eje impulsor de la investigación en las Instituciones de <educación Superior.

Un sistema colegiado puede permitir a sus integrantes tres componentes básicos:

1. Ser miembro de un grupo de iguales y el derecho por participar en asuntos institucionales.
2. Identificación de valores de igual a igual, en cuanto a conocimientos en varios campos y en diferentes disciplinas que evitan el tratamiento preferencial y posibilitan el compartir y la ayuda mutua.

3. Un respeto mutuo por la opinión de otros y la comunidad acerca de la erudición de sus compañeros y los cánones de la buena voluntad para ser juzgados por pares (Lugo, 1999).

El trabajo colegiado dentro de las instituciones de educación superior permite detonar las acciones pertinentes para el desarrollo de intereses compartidos y el logro de objetivos comunes. Para implementar la colegialidad en una institución es necesario considerar:

- Tener claro el propósito y contar con una visión de equipo
- La integración o unión de los miembros del grupo en esa visión
- Explorar las posibilidades de éxito
- Reflexionar sobre las formas de desarrollar el trabajo
- Buscar formas y procedimientos para agilizar las propuestas de los integrantes

Los componentes específicos de la colegialidad desde la postura de Laurin citado por Lugo (1999) y que son muy aplicables a la evaluación del desempeño docente entre pares son cuatro:

- Los sujetos se expresan con respeto a su práctica
- Observan mutuamente su enseñanza y sus formas de funcionar para aumentar sus discusiones y reflexiones.
- Se implican en la investigación, la selección, planificación y evaluación del currículum.
- Comparten sus experiencias sus habilidades y su saber.

En nuestro país en los últimos años, se ha señalado como parte básica de la política educativa el promover el trabajo colegiado para participar activamente en la toma de

decisiones y en la elaboración de proyectos académicos que beneficien a las instituciones como una forma de romper los esquemas verticales de organización y de toma de decisiones.

2.4 La revisión de la práctica docente y la reflexión para la mejora educativa

La evaluación tal y como la plantea Gutiérrez Cerda (2000), la concibe como un proceso continuo, complejo y global que nos permite recoger sistemáticamente información relevante, tanto de los resultados y logros en el aprendizaje de los alumnos como de la intervención docente en el proceso educativo, con el objeto de reajustar la intervención educativa de acuerdo con los aprendizajes reales y necesidades del alumnado y no simplemente adjudicar un número o nota; a la vez permite identificar las competencias y la práctica docente la cual requerirá de modificaciones y/o adecuaciones según el caso; por lo tanto la evaluación no es un fin en sí mismo, sino apenas un instrumento, medio o herramienta para mejorar el trabajo y los resultados.

La evaluación y autoevaluación docente debe necesariamente cumplir con determinados propósitos:

- Ayudar a los maestros a encontrar vías que desarrollen sus destrezas profesionales
- Ayudar a la planificación del perfeccionamiento y desarrollo profesional individual y colectivamente
- Identificar el potencial del maestro para el desarrollo profesional con la intención de ayudarles a través de la educación en servicio y orientación adecuada entre otras.

Vista así, la evaluación debe realizarse en todo momento, antes, durante y después del acto educativo; y ésta debe estar en concordancia con el plan o proyecto curricular, los objetivos, contenidos y perfil educativo o de formación.

También es importante tener claridad de las funciones de la evaluación tanto para el alumno, como para el docente e institución educativa;

- Al alumno le permite identificar su nivel de logros y debilidades.
- Al maestro le permite reflexionar sobre su desempeño y
- Finalmente a las instituciones educativas les permite ver su funcionalidad, organización y permite la acreditación y certificación institucional.

3.4.1 La revisión de la práctica docente según el modelo de Jhon Smyth.

El ciclo reflexivo de Smyth (Escudero, 1999) es un modelo interesante para la reconstrucción de la práctica docente. Se trata de un ciclo reflexivo que parte de una descripción e información de la práctica que se realiza en el aula y se confronta con la de los colegas para detectar y clarificar los patrones cotidianos de acción docente, el proceso culmina en una fase de articulación y reconstrucción de nuevos y más adecuados modos de ver y hacer. (Escudero, 2001).

El ciclo sugerido, inicia con un autodiagnóstico, de la propia práctica de enseñanza, donde se formulan dos cuestiones:

- 1) ¿De qué aspectos, o elementos de *mi/nuestra* enseñanza me puedo sentir relativamente contento?, y
- 2) ¿En qué aspectos *debo/debemos* incidir o cambiar para mejorar *mi/nuestra* enseñanza-aprendizaje,

Tras llegar a compartir una percepción común de las cosas que se están realizando bien, y de los problemas o necesidades que existen, puede entrarse en otra fase en la que se intenta

perfiar algunas de las prácticas desde una perspectiva de mejora. Este tipo de reflexión, no tiene por qué confinarse sólo al aula, sino que habría que extenderla a contextos y condiciones más amplias que seguramente también están modelando de alguna manera lo que hacemos, perseguimos y queremos mejorar.

Los momentos del ciclo de revisión de la práctica (Escudero, 2001), son los siguientes:

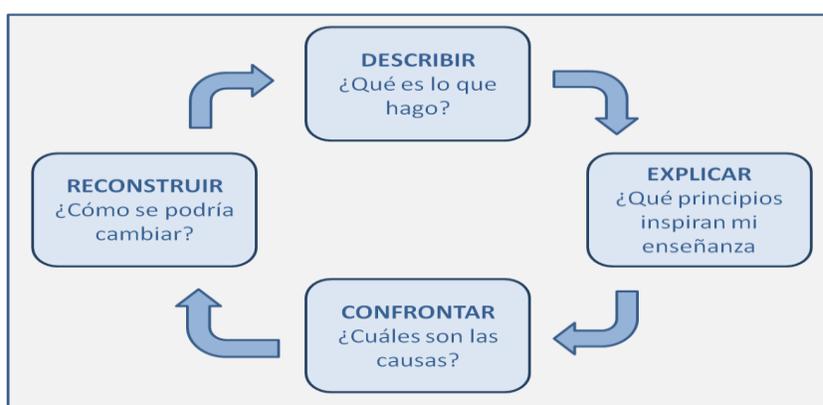


Fig. 1. Esquema que muestra cada uno de los momentos del ciclo de revisión de la práctica de John. Smyth.

a) *Descripción: ¿Qué es lo que hago?*

La descripción de la práctica comienza describiendo por medio de relatos narrativos los acontecimientos e incidentes críticos de la enseñanza. La finalidad de esta descripción es para dar significado, captar supuestos explícitos o subyacentes haciéndolos públicos y revisables por nosotros mismos y/o por otros. Dar sentido y comprender lo que pasa implica un esfuerzo por conocer y describir, ya sea aportando datos de las observaciones o comunicando nuestras vivencias y percepciones, identificando los problemas o dificultades que se tienen. Este

momento es una oportunidad para oír distintas voces, así que, considerar la opinión de los pares es de gran interés.

b) *Explicación: ¿Cuál es el sentido de mi enseñanza?*

Una vez que se explica lo que se hace, es necesario hacer explícitos los *principios que “informan” o “inspiran” lo que se hace*, lo que supone elaborar una cierta teoría y descubrir las razones profundas que subyacen y justifican las acciones. En este segundo momento se adopta una actitud de apertura, para que las acciones propias sean valoradas y referidas a sus contextos personales y sociales para preguntarse a qué se deben. Se deben buscar con los colegas los principios teóricos que informan las prácticas habituales y ser conscientes de los supuestos implícitos (creencias teorías o constructos personales) que sustentan la práctica y, a partir de ahí, iniciar un movimiento de cambio orientado a la mejora. Con este tipo de actividades surge la necesidad de echar mano de procesos metacognitivos de resolución de problemas, análisis de la realidad, presentación del conocimiento, etc. Detectados los elementos no satisfactorios de las propias teorías subjetivas se puede entrar en un proceso de elaboración de algunos de sus ingredientes, búsqueda de opciones alternativas y nuevas previsiones para la actuación didáctica. No siempre este ejercicio de trabajo con los colegas, permite las modificaciones y mejoras de la práctica docente, ya que contrastar y movilizar ideas puede ser muy enriquecedor, pero en otras ocasiones, sin contenidos y valores aceptables este contraste de ideas y experiencias, va poco lejos. La autorrevisión compartida de la práctica debe propiciar la adquisición de nuevas habilidades estrategias y formas de hacer; o la reconstrucción parcial de las existentes, para lo cual deben ocurrir otras condiciones, como organización y distribución de tiempo propicias además de condiciones laborales idóneas.

c) Confrontación: ¿Cuáles son las causas de actuar de ese modo?

En este momento de la reflexión, se trata de cuestionar lo que se hace situándolo en un contexto biográfico, cultural, social o político que de cuenta de por qué se emplean esas prácticas pedagógicas en el aula. Como dice Smyth (1991): “Vista de esa forma, la enseñanza deja de ser un conjunto aislado de procedimientos técnicos para convertirse en la expresión histórica de unos valores construidos sobre lo que se considera importante en el acto educativo”.

El círculo temático sobre el que recae la reflexión y cambio se va ampliando desde las dimensiones propiamente didácticas (metodología, disciplina, estrategias, motivación, adaptación individualizada, evaluación, etc.), hasta inscribir la acción del aula en la esfera institucional del centro y en el contexto social y político más amplio.

d) Reconstrucción: ¿Cómo podría hacer las cosas de otro modo?

El proceso reflexivo nos presenta evidencias, comprensiones y alternativas con las que podemos asentar nuevas configuraciones de la acción docente, nuevos modos de hacer, nuevas propuestas para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. La reconstrucción sostenida de la práctica es un proceso por el que los docentes, inmersos en un ciclo reflexivo, reestructuran (recomponen alteran o transforman) su visión, (percepción, supuestos, perspectivas sobre su acción) de la situación, elaborando personal y colegiadamente marcos de sentido y acción más definibles y procuran ir mejorando y reorientando de este modo la propia enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Analógicamente a este modelo se podría aplicar la teoría del conflicto/desequilibrio cognitivo del que habla la psicología cognitivo-constructivista. Perdido el equilibrio inicial al

identificar algunas inconsistencias o deficiencias en la forma cotidiana de pensar o hacer, (pero ahora cuestionadas por modos más satisfactorios de explicar la realidad), daría lugar a una reestructuración (cognitiva y práctica) de los mismos.

Así, la fractura producida por los conocimientos y experiencias habituales induce a su reparación, adaptándose más congruentemente a la situación con nuevos propósitos y actuaciones estratégicas. De este modo, si los valores, contenidos y procesos que alimentan el proceso de reflexión individual y grupal son legítimos, puede resultar una experiencia realmente formativa o educativa para los sujetos implicados y afectados. (Escudero, 2001).

Capítulo III. Metodología

3.1 Modo epistémico.

La forma de construir el conocimiento en la presente investigación se centra en el estudio de caso. Según Stenhouse mencionado por Rodríguez (1999), es un método que implica la recogida y registro de datos sobre un caso o casos y la preparación de un informe. Debemos considerar que como dice el mismo autor referirse a un caso involucra a una persona, un colectivo, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular, cuya única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confieran entidad. En el entorno educativo, el estudio de caso puede referirse a un alumno, un profesor, una clase, un centro, un claustro, un proyecto curricular, la práctica educativa una determinada política educativa, etc.

De acuerdo con Álvarez (2010), el estudio de caso como método de investigación cualitativa, consiste en descripciones de situaciones, eventos, personas, interacciones y

comportamientos que son observables y que permiten incorporar lo que los participantes opinan, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos.

Ello nos permite establecer que un grupo de docentes de la especialidad de Biología del “Instituto Jaime Torres Bodet” son el caso-objeto de estudio, ya que se pretende una exploración-descripción de lo que sucede en su práctica docente. Su carácter particularista está determinado porque el estudio se centra en una situación determinada, es decir, en un fenómeno concreto: *la evaluación de la práctica docente*. Esta especificidad le hace ser un método muy útil para el análisis de la situación o acontecimiento.

El tipo de estudio que orienta la presente investigación es el *Estudio de caso único con modalidad situacional*, en el que se estudia un acontecimiento desde la perspectiva de los que han participado en el mismo. De tipo analítico e inductivo, pues separa los elementos para estudiarlos. Recoge datos y encuentra relaciones entre ellos.

3.2 Método

Participan en este estudio seis docentes del colegiado de biología del Instituto Jaime Torres Bodet, que para los fines de la presente investigación han sido asignados con números y letras (1AD, 2AL, 3AR, 4EM, 5GU y 6LO), todos eligieron hacerlo de manera voluntaria y han dado su consentimiento para participar (anexo 1). Todos imparten clase en grupos de la especialidad de biología en diferentes semestres, atienden asignaturas de los tres campos de formación (general, común y específica). Existe un coordinador de proyecto cuya finalidad es organizar la evaluación y dar seguimiento a las acciones propuestas. El coordinador actúa al interior del grupo y con el grupo por lo que tiene el mismo nivel jerárquico que el resto de los docentes que conforman el colegiado.

Con base en la propuesta reflexiva de Smith (Escudero, 1999), inicialmente los participantes hicieron una *autorreflexión sobre su práctica docente* en la que identificaron a través de un cuadro de contenido: 1) ¿Qué es lo que hago, 2) ¿Cuál es el sentido de mi enseñanza?, 3) ¿Cuáles son las causas de actuar de ese modo? y 4) ¿Cómo podría hacer las cosas de otro modo?. El instrumento que se ha utilizado para tal fin es un cuadro de contenido que de acuerdo con Cerda (1991) sirve para organizar, sintetizar o registrar cierta información que proviene de hechos que no proceden de la investigación directa del observador, pero que permite identificar actitudes y opiniones de las personas participantes y en este caso, la que cada docente tiene de su propia práctica. (anexo 2 y 3). Los resultados de la resolución de ese instrumento sirvieron de insumo para considerar la propia percepción de los participantes.

En un segundo momento, la modalidad para la recopilación de datos es la *observación participante no sistemática o inestructurada*, cuyo objetivo principal, de acuerdo con Cerda (1991) es aquella que se efectúa de manera abierta, sin estructuración y sin el uso de instrumentos especiales para recoger datos, con la que se busca por los medios más directos conocer algunas realidades de las personas, los grupos o las comunidades. En el caso específico de la educación se utiliza para la realización de estudios de evaluación, descripción e interpretación de procesos. Según el mismo autor, los aspectos prioritarios para considerar en este tipo de observación dependen según los propósitos y el tema de investigación y existe un ordenamiento mínimo, porque de lo contrario se volvería caótica.

Cada docente fue observado por sus pares durante cinco sesiones de clase de 100 minutos. Los docentes fueron sorprendidos en sus aulas, para tratar de identificar aspectos de la cotidianeidad de la práctica. Todos los docentes que participaron en el proyecto han intervenido, desarrollando tareas de observación directa y han realizado el registro de observaciones en el “Cuaderno de notas del observador” (anexos 4 y 5). Los registros

realizados en los cuadernos de notas, fueron considerados y analizados al interior del colegiado con base en una escala de Rensis Likert, cuyo propósito dentro de la metodología de investigación de acuerdo con Malave (2007), es la medición a través de un conjunto organizado de ítems, llamados también sentencias, juicios o reactivos, relacionados con la variable que hay que medir, y frente a los cuales los sujetos de investigación deben reaccionar, en diferentes grados según las alternativas expuestas en un continuo de aprobación-desaprobación. Para nuestros fines, con la escala Likert se determinó el desempeño de los campos propuestos para evaluar el desempeño docente que norma la DGESE (SEP, 2004). (anexo no. 6)

Posterior a ello se hizo un análisis colectivo de los campos propuestos identificando fortalezas y debilidades de manera general considerando dichos resultados para realizar una propuesta de mejora de la práctica educativa dentro de las aulas.

Capítulo IV. Análisis y Discusión de Resultados

Los resultados del análisis metacognitivo de los docentes con base en el modelo de autorreflexión de John Smith (Escudero 2001) permitieron identificar lo estipulado en el cuadro No. 1, en el que se identifica su percepción de acuerdo a los siguientes criterios:

1) ¿Qué es lo que hago?: Dentro de los acontecimientos rutinarios, los docentes realizan actividades previas a la clase, como la planeación (que incluye la preparación de materiales, formas de organizar o de orientar a los estudiantes) registro de asistencia, etc.. Los incidentes más frecuentes tienen que ver con la distracción que los alumnos presentan en las clases y la solicitud de ellos para salir del salón. Los principales problemas o dificultades que enfrentan de manera cotidiana, implican la ausencia de técnicas de estudio, la falta de autonomía, la carencia de habilidades intelectuales y el que no saben trabajar en equipo o de

manera colaborativa. En términos generales los docentes refieren que el tiempo es insuficiente, y que existen actividades extraordinarias que afectan el desarrollo de las clases aunque un docente no se menciona cuáles y otro considera a las suspensiones de labores como causantes de que no se concluyan los temas de los bloques. En relación a la organización grupal, los docentes mencionan que es variable ya que depende de las actividades que se tengan planeadas. Las condiciones laborales las refieren como adecuadas, y aunque un maestro menciona que faltan recursos, otro menciona que las aulas, el mobiliario y los proyectores, computadoras y pizarrones son adecuados.

2) ¿Cuál es el sentido de mi enseñanza? es decir, ¿qué justifica mis acciones? ¿A qué se deben? (creencias, teorías, constructos personales): En este sentido, los docentes enfatizan el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, la necesidad de fomentar que los estudiantes sean críticos y reflexivos y la importancia de la formación docente rescatando el enfoque por competencias, la conciencia problematizadora y el amor al servicio.

3) ¿Cuáles son las causas de actuar de ese modo? ¿De dónde proceden los supuestos, los valores y las creencias sobre la enseñanza que reflejan mis prácticas?: los resultados en este apartado, denotan las razones por las cuales “se hace lo que se hace”, y ello va desde intentar que los estudiantes construyan su propio aprendizaje, que con un sustento constructivista se aborde el enfoque por competencias, que se requiere de una identidad profesional y ética, que es necesario propiciar los elementos para adquirir aprendizajes significativos, hasta mencionar la necesidad de formar para atender a los estudiantes de manera diferente en este momento de crisis educativa en el país. Se hace referencia también de autores como Paulo Freire cuya reflexión invita a revisar cada momento de la educación y proponer mecanismos de mejora.

4) ¿Cómo podría hacer las cosas de otro modo? Si tuviera que renovar, que reconstruir, ¿Qué haría?: Las respuestas aquí se centran en atender el análisis de la propia práctica docente para modificarla en lo necesario, el favorecer el trabajo colaborativo, mejorar en la organización de tiempo, el apoyo de la TIC para la mejora del material didáctico y la dedicación de mayor tiempo para la evaluación de los procesos y productos así como atender a la diversidad.

Los cuadernos de notas del observador dejaron ver en términos generales el comportamiento que tiene cada uno de los docentes al impartir su clase, y la coincidencia de los observadores en algunos casos.

Las observaciones de los pares al docente 1AD que se muestran en el Cuadro no. 2 permiten identificar una rutina de inicio con el registro de los asistentes a su sesión, aplica estrategias de enseñanza y aprendizaje orientadas al desarrollo de competencias, ya que se describen actividades que favorecen el desarrollo de habilidades intelectuales específicas, como la elaboración de cuadros, redacción de textos, elaboración de un blog y diseño de estrategias didácticas para que los docentes en formación puedan fomentar la utilización de diversos tipos de textos en la escuela secundaria. Se describen dificultades para el manejo del tiempo y un uso de recursos y materiales didácticos que en ocasiones se dificulta por la falta de familiaridad con la tecnología. Las formas de organización del grupo varían de lo individual a lo colectivo favoreciendo las relaciones interpersonales. Aunque ninguna de las descripciones hace referencia al cumplimiento de los propósitos, se logran identificar actividades que propician el cumplimiento del perfil de egreso. En las descripciones no se expresa ninguna forma ni instrumento de evaluación.

De acuerdo con los registros vertidos en el cuadro no. 3, al docente 2AL se le percibe con adecuado conocimiento de la asignatura que imparte, utilizando estrategias que van desde

la técnica expositiva, hasta las técnicas grupales como la mesa redonda y el trabajo en equipo. Hace buen uso del tiempo, se identifica el uso de recursos y materiales solo en una ocasión con uso del proyector, y enfatiza el uso de la antología. Organiza al grupo de manera que propicia un ambiente adecuado de trabajo favoreciendo las relaciones interpersonales. Tampoco en este caso se identifica de manera clara el cumplimiento de los propósitos, pero las actividades que realizan los estudiantes pueden ser consideradas como favorables para el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso, principalmente el desarrollo de habilidades intelectuales específicas. No se identifican estrategias ni instrumentos de evaluación.

El docente 3AR es observado por los pares y con base en la información del cuadro no. 4, se identifica con conocimiento acerca del tema que imparte, que en ocasiones resulta un tanto confuso para los alumnos por términos técnicos que utiliza al exponer o comentar. Con respecto a sus estrategias u formas de organización predomina la técnica expositiva por parte de los estudiantes, aunque también se logra identificar una actividad práctica (de laboratorio que se realiza en el aula por falta de instalaciones) en la que los estudiantes participan activamente. En términos generales hace buen uso del tiempo, considerando buen uso de materiales y recursos y favoreciendo las relaciones interpersonales. El cumplimiento de los propósitos se identifica implícito dentro de las actividades, las cuales dejan ver que se favorecen los rasgos del perfil de egreso, principalmente en lo concerniente a dominio de contenidos, desarrollo de habilidades intelectuales y competencias docentes. Las formas de evaluación no son claras.

El cuadro no. 5 presenta la información concentrada de las observaciones realizadas al docente 4EM. En él se identifica que hay conocimiento de los temas abordados. Se describe una situación auténticas de aprendizaje como el sembrado en el jardín botánico de la escuela y Hay actividades comunes como la lectura de textos y los comentarios de contenidos. Hay

exposiciones y retroalimentación en ellas. El uso del tiempo es variable, a veces si culmina, y a veces no concluye; los recursos y materiales son en relación a las estrategias, considerando la actividad en el jardín botánico y las sesiones en el aula; durante todas las sesiones se observa trabajo en equipo, aunque esto no precisamente es indicador de un ambiente de trabajo adecuado, ya que se describe falta de participación o interés de los estudiantes en algunos momentos. Hay una actividad en la que se puede inferir una evaluación, pero no es clara. No se percibe evaluación formativa y el cumplimiento de los propósitos parece implícito en las actividades mismas. Se identifica por momentos una actitud imperativa por parte de la docente con llamadas de atención durante las sesiones.

La información correspondiente al docente 5GU se describe en el cuadro no. 6. En ella se identifica conocimiento del programa, estrategias de enseñanza orientadas al desarrollo de ciertas competencias principalmente el desarrollo de habilidades intelectuales, pues se identifican actividades para comprensión lectora y de análisis y reflexión acerca del contenido de los textos. El uso del tiempo parece adecuado. Se retoman actividades previas como las realizadas en la Jornadas de Observación y Práctica Docente y se llevan al aula para los ejercicios de reflexión. No se identifica el uso de recursos y materiales didácticos además del uso de la antología. Sin embargo se identifican actividades para la reflexión y la metacognición, como el uso de la técnica el semáforo en los diarios de observación y la evaluación de los portafolios (recurso muy sugerido en el enfoque por competencias). Esto último permite intuir el cumplimiento de los propósitos de la asignatura y favorecer algunos rasgos del perfil de egreso.

En la docente 6LO, cuyo concentrado de observación se presenta en el cuadro no. 7, no se logra identificar con claridad el conocimiento del programa de la asignatura, ya que al revisar las actividades, solo se identifican acciones que parecen aisladas sin concluir de

manera contundente. La organización del grupo es variable, en ocasiones binas, equipos, hasta la integración de técnicas como el debate, que de acuerdo con la descripción se necesita mayor conocimiento por parte del conductor acerca de la técnica. La distribución del tiempo para las actividades parece ser un aspecto en contra e incluso “sacrifica” la profundización en los temas, con tal de terminar a tiempo. No se percibe un ambiente adecuado de trabajo, en todas las sesiones se identifica por lo menos en algún momento cierto descontento por parte de los estudiantes. Tampoco se identifica el cumplimiento de propósitos de la asignatura, aunque pareciera que las actividades que realizan los estudiantes pueden dar elementos al desarrollo de los rasgos del perfil de egreso. La docente comenta en dos momentos que las actividades propuestas, como la exposición o revisión de libretas son para evaluación pero no hay claridad en los elementos, criterios o rasgos.

Cuadro. No. 1. Concentrado de la auto-reflexión sobre la práctica docente del colegiado de Biología del IJTB

Docente Criterio		1 AD	2 AL	3 AR	4 EM	5 GU	6 LO
¿Qué es lo que hago?	Acontecimientos rutinarios	Pase de lista Información sobre lo que revisaremos en la clase Organización del grupo para trabajar Supervisión y evaluación de las actividades Dirigir la socialización de los aprendizajes	Preparo mi clase, la imparto	Preparo la clase (planeación, material didáctico, contenido) Dirigir, revisar, orientar a los alumnos para las jornadas de Práctica	Me desempeño frente a grupos de la especialidad de Biología, en la asignatura de Los seres vivos y su ambiente: Ecología	En clase: registro asistencia, interrogatorio conocimiento previo (de la clase anterior o tema a abordar), superviso cómo los estudiantes realizan las actividades encomendadas, evalúo procesos, asigno actividades extraclase (tarea)	Planeación Preparación de la clase. Atención de alumnos Dialogar con ellos Escuchar sus necesidades e intereses
	Incidentes frecuentes	Los alumnos se distraen fácilmente y buscan la oportunidad para platicar de otros temas distintos a los que se abordan en clase	Distracción de alumnos	Falta de atención		Los alumnos con frecuencia solicitan permiso para salir del aula	No estudian
	Principales problemas o dificultades	No son autónomos para su propio aprendizaje Necesitan una dirección muy de cerca, con indicaciones precisas para realizar actividades, indagaciones y/o tareas	Falta técnicas de estudio de los estudiantes	Actividades que me impiden supervisar a los alumnos	Encuentro en mi grupo problemas de dependencia de los alumnos hacia los maestros	Los estudiantes presentan carencias en el desarrollo de habilidades intelectuales que dificultan la comprensión de temas	No realizan tareas No estudian para los exámenes. No saben trabajar en equipo.
	Organización del tiempo	En ocasiones el tiempo es insuficiente para atender a las múltiples dudas que presentan los estudiantes cuando se abordan temas de gran interés para ellos.	En clase es suficiente (adecuado)	A veces es insuficiente para abordar los contenidos	También existen problemas con el tiempo, ya que hay actividades extraordinarias que afectan el desarrollo académico	La mayoría de las veces se culminan las sesiones de manera oportuna	Muchas veces no se termina con los temas del bloque, debido a suspensión de labores por diversas

		En otros momentos no hay problema.					actividades
	Organización grupal	Es variable dependiendo la temática que se aborde, pero la mayoría de las veces la organización es en equipos propiciando el trabajo colaborativo	Es variable (plenaria, equipos)	Generalmente trabajo en equipo (binas, trinas, etc)	Falta realizar actividades que mejoren el ambiente de trabajo en el grupo, seguramente al finalizar el semestre se notará el cambio	Se considera la organización dependiendo la actividad a realizar, y esto varía de acuerdo a la temática	Debido a que no saben trabajar en equipos, se intenta inducirlos para que aprendan a hacerlo.
	Condiciones laborales	Son buenas, aunque a veces fallan los recursos, como las condiciones de los proyectores o la contaminación por virus en las computadoras. Faltan laboratorios y su material	El exceso de trabajo administrativo me distrae de la preparación de clase	Saturación de trabajo	Creo que las condiciones laborales son buenas, desde luego considerando las carencias existentes, que implican un poco más de esfuerzo	Existe presión para la preparación de clases debido a otras actividades (comisiones) dentro de la institución.	En términos generales son buenas. Las aulas y el mobiliario es adecuado. Existen recursos (proyector, computadoras, pizarrones multimedia)
¿Cuál es el sentido de mi enseñanza?	¿Qué justifica mis acciones? ¿A qué se deben? (Creencias, Teorías, constructos personales)	El enfoque por competencias impera en mi práctica educativa. Señalar los indicadores de desempeño y marcar los conflictos cognitivos obliga a la planeación de situaciones auténticas de aprendizaje que conlleva a los estudiantes al desarrollo de habilidades, actitudes, valores y a la construcción de conocimientos.	Generar un cambio en la forma de percibir la educación. Proponer nuevas formas de enseñar y rescatar el amor al servicio.	Apoyar, orientar o mejor posible a los alumnos para la práctica docente. Procurar que sean analíticos y reflexivos sobre la práctica educativa, que observen en las jornadas y la de ellos mismos, con el fin de que se fortalezcan sus habilidades, actitudes y valores y los apliquen en su práctica docente	Las acciones por mi realizadas se sustentan en la reflexión acerca del estado del arte en el contexto específico de la formación de docentes. Mi práctica docente intenta coadyuvar en el proceso de formación e maestros de acuerdo con las necesidades actuales al promover la movilización de saberes que desarrollan las competencias docentes, que les permitan tener un	La clase que imparto pretende apoyar a los estudiantes en la construcción de su conocimiento. Atiende principalmente a las teorías propuestas por Vigotski y Ausubel.	Los estudiantes son la principal fuente de inspiración y es necesario prepararlos para que tengan un buen desempeño frente a los grupos que atenderán.

					buen desempeño en las escuelas secundarias. En el argot educativo actual se habla de la reflexión en la acción y para la acción, que promueve el uso de la conciencia problematizadora, que es la que rige (o así debe ser) las acciones educativas		
¿Cuáles son las causas de actuar de ese modo?	¿De dónde proceden los supuestos, los valores y las creencias sobre la enseñanza que reflejan mis prácticas?	Permitir que los estudiantes sean arquitectos de sus propios conocimientos. Que sean críticos, analíticos y reflexivos, y que poco a poco vayan siendo autogestivos.	Porque el país atraviesa un momento de crisis y se tiene que educar de manera diferente. Hacer pensar para promover nuevos comportamientos y despertar la colaboración	A la teoría cognositivista (constructivista). Encausar a los alumnos al enfoque por competencias. Sirviendo a los intereses de los alumnos(mejora su práctica docente) y a los propios, sintiéndome bien con lo que hago	Mi convicción me inclina a revisar lecturas que confirmen mis acciones, una de ellas es, “La educación liberadora vs La educación bancaria” de Paulo Freire, cuya idea central es: “el hombre como ser inconcluso y consciente de su inconclusión y su permanente movimiento tras la búsqueda de <i>SER MÁS</i> , cuya reflexión invita a revisar cada momento de la educación y proponer mecanismos de mejora. Mis teorías se mantienen porque estoy convencida de la importancia de la	Proporcionar los elementos necesarios para que los estudiantes adquirieran aprendizajes significativos, retomando ideas previas y haciendo vinculación con ellas para la reestructuración del cambio conceptual, procedimental y actitudinal.	Se necesita una formación de docentes con una identidad profesional y ética que responda a las condiciones sociales del entorno

					particularidad de cada momento. Mis prácticas intentan responder más que a intereses a necesidades comunes de formación docente.		
¿Cómo podría hacer las cosas de otro modo?	Si tuviera que renovar, que reconstruir...¿Qué haría?	Analizando mi propia práctica docente, identificando áreas de oportunidad y modificando con base en las necesidades detectadas. Propiciar en los estudiantes el aprendizaje autónomo con una base metacognitiva que permita el crecimiento en su formación	Hacer más trabajo colaborativo y mayor contacto con los alumnos. Preocuparme más por lo educativo y menos por lo administrativo.	Considero me falta mayor organización de tiempo. Ser yo misma más estricta en el uso del tiempo destinado a cada actividad	Lo primero que haría sería revisar ¿Cuál es el estado actual?. ¿Qué se requiere?. ¿Cómo lo puedo hacer? Y entonces actuar y/o proponer algo..	Con apoyo de la TIC podría diseñar material didáctico diferente y atractivo. Dedicaría más tiempo a la evaluación de los procesos y productos.	Atendiendo a la diversidad, ya que no todos son iguales y sus aprendizajes también son en momentos diferentes.

Cuadro. No. 2. Concentrado de las observaciones realizadas al docente 1AD al impartir la asignatura La expresión oral y escrita (correspondiente al campo de formación general).

1AD	2AL	3AR	4EM	5GU	6LO
DOCENTE OBSERVADO	<p>Fecha: 3 de mayo 2010</p> <p>Inicia la clase 15 minutos más tarde de lo indicado.</p> <p>Pase de lista</p> <p>Comenta las actividades que se van a realizar durante la semana.</p> <p>Los alumnos se muestran con dudas y solicitan se les explique nuevamente.</p> <p>El maestro explica nuevamente y aclara dudas sobre las actividades.</p> <p>Utiliza la computadora, para lo cual se tarda mucho en prenderla, y encender el cañón. Los alumnos se distraen haciendo otras cosas y platicando entre ellos sin que el docente llame su atención con algún otro comentario u otra actividad mientras intenta encender el proyector.</p> <p>Una vez que logra tener los recursos de manera adecuada, proyecta un texto en el que se señalan las actividades que realizarán. Consiste en la creación de un blog en la red, para que los estudiantes puedan tener ahí todas las presentaciones y escritos producto de las siguientes sesiones. Asignan al jefe de grupo para que se haga cargo de la creación del blog. Le preguntan si está dispuesto a cooperar y el asiente que sí, que sabe hacerlo pero que todos le deben dar a tiempo</p>	<p>Fecha 17 de mayo 2010</p> <p>Registro de asistencia</p> <p>El maestro da indicaciones para que se formen equipos. Los alumnos siguen las instrucciones y forman equipos por afinidad. Se toman aproximadamente 7 minutos. Mueven las bancas y hacen desorden, (tal pareciera que no son alumnos de licenciatura.) El maestro no comenta algo al respecto para controlar el desorden.</p> <p>Se integran los equipos y continúan platicando. El maestro reparte una imagen a cada equipo, las imágenes son diferentes para cada equipo. El maestro da indicaciones para que realicen un escrito con base en la observación de una imagen que les asignó. Los estudiantes se muestran interesados y observan la imagen. Algunos comienzan a escribir, otros preguntan si el trabajo se realizará sólo con un escrito o todos lo tienen que hacer. El maestro comenta que el escrito se lo entregarán para que lo evalúe, pero que todos lo deben tener en sus cuadernos. Pasados treinta y cinco minutos el maestro dice que es suficiente, y que socializarán los escritos. Los equipos empiezan a comentar al grupo sus escritos, mostrando su imagen, algunos son muy simples, otros son</p>	<p>Fecha 13 de mayo 2010</p> <p>Pase de lista, al pasar lista se percata de que faltan varios alumnos y pregunta por qué no están. Algunos contestan que fueron comisionadas algunas compañeras para asistir a un evento como edecanes.</p> <p>El maestro comenta que no le avisaron y que eso va a retrasar la secuencia de los temas.</p> <p>Prepara la computadora y el proyector...</p> <p>Inicia una exposición acerca de "El concepto de un ser vivo", los alumnos se muestran interesados, prestan atención y después de aproximadamente 30 minutos, finaliza la exposición.</p> <p>El maestro pide a los alumnos que con base en lo que escucharon escriban las ideas que más les llamaron la atención. Después de un rato, les pide que compartan sus ideas, conforme las van mencionando, las va anotando en el pizarrón. Después les pide que traten de darle un orden coherente a las ideas que entre todos expresaron. Los alumnos escriben y después de un rato vuelven a socializar sus escritos.</p> <p>Participan seis alumnos, y después el maestro les pregunta -¿por qué a pesar de ser las mismas frases, los</p>	<p>Fecha 3 de junio 2010</p> <p>Un alumno registra la asistencia.</p> <p>Comienza platicando acerca de las actividades el día del estudiante. Los chicos expresan sus comentarios, algunos de acuerdo y otros en desacuerdo con lo propuesto por el comité estudiantil.</p> <p>Después de un rato comenta: - vamos a empezar la clase porque me vienen a observar- Comienza preguntando que vieron la clase pasada, algunos comentan acerca de la revisión del blog y sus dificultades para enviar los textos al encargado del blog.</p> <p>El maestro comenta que deben ponerse de acuerdo, que es parte de la actividad, que deben trabajar con tolerancia y respeto. Y les da un momento para dialogar sobre las formas de enviar los trabajos.</p> <p>Después de un rato les comenta que iniciarán la lectura de un nuevo texto que tiene que ver con la forma de recuperar las ideas principales en una lectura.</p> <p>Les pide que abran la antología y que se realizará una lectura de determinada página. Los alumnos comienzan a leer, pasados 15 minutos, de momento lo interrumpe y pregunta -ya terminaron- la respuesta unánime es Nooooo. Sin</p>	<p>Fecha 14 de junio 2010</p> <p>Salutación</p> <p>Da indicaciones para que formen equipos.</p> <p>Se forman los equipos.</p> <p>Señala la actividad: diseño de una estrategia para el tratamiento de uno o varios contenidos de la asignatura de ciencias I.</p> <p>Se dan indicaciones de los aspectos a considerar: propiciar la consulta de diversas fuentes de información como periódicos, libros, revistas, visitas, consultas a personas. Fomentar la utilización de diversos tipos de textos como material de lectura y en los escritos de los alumnos, como: noticias, cuentos, poemas, historietas, canciones. Promover el desarrollo de competencias comunicativas de los alumnos como argumentación de ideas.</p> <p>Se les dice que se presentará al grupo la propuesta y que se discutirá sobre: las habilidades comunicativas que desarrollan los alumnos de secundaria con esa propuesta. Y si los textos que se proponen son adecuados para la asignatura de ciencias I.</p> <p>Contesta dudas y orienta el trabajo de los alumnos.</p>

	<p>sus productos. El docente indica que deben leer un texto y realizar una ficha de análisis crítico. (ellos ya conocen el formato). Los alumnos comienzan a leer, algunos no traen su antología y leen con los compañeros, lo cual propicia que se distraigan platicando de otras cosas. La clase termina, el maestro les indica que continuarán la próxima clase.</p>	<p>algo poéticos. Se deja ver la imaginación de los estudiantes para describir incluso cosas que no están en la imagen. El maestro comenta que eso es bueno, que la imaginación es una de las principales herramientas para la escritura. Todos los equipos comparten sus escritos. El maestro recoge las hojas. Y comenta que la próxima vez el ejercicio será individual. Los alumnos comienzan a salir del salón pues la clase ha terminado.</p>	<p>textos son diferentes? Los alumnos dan sus argumentos, llegando a la conclusión de que la escritura es una construcción única con base en las experiencias de cada individuo, a sus conocimientos previos, a sus saberes y que a fin de cuentas se puede transmitir una misma idea de diferentes formas. Los alumnos se muestran contentos por la actividad</p>	<p>embargo les dice, -bueno luego la terminan, coméntenme de lo que trata, hasta donde hayan llegado- Se ven algunas participaciones y después comenta: - el texto es muy interesante... vamos a hacer un ejercicio para que vean cómo se puede hacer- Les proyecta un fragmento de un texto acerca del viaje del Beagle a las islas Galápagos, y les pide que lo vayan leyendo por fragmentos, un alumno cada fragmento... al finalizar la lectura les dice - ahora vamos a contestar ciertas preguntas, bueno más que preguntas con palabras interrogativas que se encuentran en los picos de una estrella. Deja e proyectar el texto y proyecta una estrella, las interrogantes son: ¿Quién?, ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Por qué?, ¿Cómo?, ¿Cuántos? ¿Qué?, ¿Cuál?. Algunas interrogantes son más fáciles de responder por los alumnos, otras son inventadas, lo cual se presta a bromas y risas por parte de los alumnos... se concluye la clase haciendo énfasis acerca de la importancia de enseñar a los alumnos de secundaria a identificar en los textos los elementos más significativos con base en estrategias adecuadas a su edad y sus intereses.</p>	
--	---	---	--	--	--

Cuadro. No. 3. Concentrado de las observaciones realizadas al docente 2AL al impartir la asignatura Desarrollo de los adolescentes II: Crecimiento y Sexualidad (correspondiente al campo de formación común)

1AD	2AL	3AR	4EM	5GU	6LO
<p>Fecha 3 de mayo 2010 El tema es Anorexia, Obesidad y Bulimia. Después de saludar y comentar con los estudiantes sobre el desfile del 1°. De mayo, pasa a pedirles que se sienten, que ya va a empezar la clase. Pregunta si leyeron lo que les dejo de tarea, algunos responden que si, otros se quedan callados. Pide que formen equipos. Con base en los textos leídos (y menciona cuales), les pide que elaboren un cuadro comparativo sobre anorexia, obesidad y bulimia de acuerdo a las opiniones de los autores. (los escribe en el pizarrón): Anibal Leal, concepción Salcedo, Louise Kaplan y que escriban los factores que originan el trastorno, las características y las manifestaciones. Los alumnos trabajan por un buen rato. Y luego hacen sus cuadros en papel bond pegados sobre la pared. Los exponen y la maestra va haciendo comentarios y pide al grupo que también participe. Los alumnos preguntan y ella responde con seguridad. Al finalizar la clase indica la tarea. Hacer un cuestionario para entrevistar a los adolescentes de la escuela secundaria.</p>	<p>DOCENTE OBSERVADA</p>	<p>Fecha 11 mayo de 2010 Antes de que pase lista los alumnos le cantan las mañanitas con motivo del día de la madre. Le dan abrazos y felicitaciones. Ella agradece y les dice que también a sus mamás. Registra la asistencia. Comenta que revisará las entrevistas de los alumnos que aún no las entregan, que ya pasaron dos días y que no las han entregado. Menciona algunos que las enviaron por correo y que ya les contestó. Los alumnos se distraen un poco. -Vamos a empezar con la mesa redonda...¿a quién le toca?... tres alumnos se levantan mencionan que les toca hablar de tipo de alimentos que constituyen una dieta balanceada. Se sientan al frente del grupo, la maestra se sienta atrás. Uno de ellos empieza a hablar y la maestra les indica que debe haber una presentación, algunos se ríen... Se hace la presentación de los estudiantes y del tema. Y comienzan a hablar sobre su tema. La participación es corta y se presta a muchas preguntas, pero parece que es más para molestarles que para aclarar dudas, ya que se ríen de ellos y hacen señas entre ellos. La maestra les llama la atención y</p>	<p>Fecha 17 mayo 2010 Pase de lista. Les dice que el día de hoy van a analizar varios casos, primero de manera individual Los casos de la página 12 y 13 de la antología. Les asigna un tiempo para leer. Pasado el tiempo, les pide que se organicen en equipos de 4 integrantes. Así en equipos les pide comentar los casos a partir de dos preguntas: ¿En qué casos se identifican actitudes de valoración o de desvaloración? ¿Qué factores crees que influyen en la manifestación de tales actitudes?, les dice que las preguntas vienen en el texto, pero también las escribe en el pizarrón. Les dice que deben argumentar sus respuestas, es decir ¿por qué dicen eso?. Los alumnos trabajan. Deja pasar un tiempo considerable, e inicia una plenaria de socialización. Los alumnos expresan sus puntos de vista argumentando sus respuestas, no hay debate y confrontaciones, solo parece una lluvia de ideas. las opiniones se complementan. Termina la clase.</p>	<p>Fecha 4 junio 2010 Inicia la clase preguntando ¿Cómo están? Hay comentarios varios y sonrisas... Inicia la clase indicando el trabajo que se realizará como cierre de módulo... Menciona que las actividades a realizar tienen como finalidad obtener y analizar de manera crítica la información acerca de los medios de comunicación que prefieren los estudiantes de secundaria. Entonces a través de una lluvia de ideas y de manera grupal, elaboran preguntas para diseñar una encuesta que aplicarán en la escuela secundaria en las jornadas de practica a dos o tres adolescentes de los grupos a los que visitan. Continúa diciendo que para redactar las preguntas se sugiere temas como: revistas comerciales, programas de radio, historietas, comerciales publicitarios y programas de televisión. Durante un rato los alumnos participan haciendo aportaciones las cuales se van añorando en el pizarrón. Al terminar de elaborar el cuestionario, les pide que se organicen por equipo y que atiendan las indicaciones de la página 13 de la antología, para poder hacer un registro estadístico de los resultados al</p>	<p>Fecha 21 de mayo 2010 Salutación Pase de lista Hace una presentación en Power Point acerca de un texto de Anthony Giddens sobre Género y Sexualidad. Empieza preguntando ¿Qué es ser un hombre? Y ¿Qué es ser una Mujer? Habla sobre Sexo, género y biología, diferencia de género, la naturaleza frente a la educación, investigaciones con animales y con seres humanos, la socialización del género, las reacciones de los padres y de los adultos, las dificultades de la educación no sexista, la identidad de género y sexualidad y menciona sobre las teorías del aprendizaje del género la freudiana y la de Chodorow. Los alumnos se muestran por momentos interesados y por momentos cansados. Pregunta si hay dudas y da indicaciones para la próxima sesión.</p>

		les dice que no se trata e eso, que sean respetuosos. Aclara dudas y los despide indicando que continuarán con las mesas redondas, que se preparen bien.		regresar de la jornada de OPD	
--	--	---	--	-------------------------------	--

Cuadro. No. 4. Concentrado de las observaciones realizadas al docente 3AR al impartir la asignatura Biología III. Diversidad de los animales (correspondiente al campo de formación específica)

1AD	2AL	3AR	4EM	5GU	6LO
<p>Fecha: 11 de mayo de 2010 Tema: Las poríferas La maestra saluda a los estudiantes preguntando como están, algunos responden. Prepara su computadora y les pide a los alumnos que por favor alguien prenda el cañón. Uno de ellos lo prende mientras conecta la computadora a los cables. La maestra realiza una exposición del tema, comienza definiendo el término y luego hablando de las características de las esponjas, usando término poco comunes como <i>coanocitos</i>, <i>metazoos</i>, <i>collas</i>, <i>espículas silíceas</i>, <i>demospongia</i>, y procesos de reproducción de esa especie. Por momentos los alumnos se muestran pasivos, yo diría un tanto aburridos o cansados, la maestra continua su</p>	<p>Fecha: 7 de mayo de 2010 Pase de lista Faltan algunos alumnos la maestra comenta que el día de hoy realizarán una lectura comentada del texto de Claude A Ville del tema invertebrados inferiores. Indica que se integren por equipos y pregunta si ellos los forman por afinidad o ella designa con quien van a trabajar. Los alumnos responden de inmediato que por afinidad, aunque tardan un poco para integrar los equipos, dicen que ya los tienen hechos. El número de integrantes es variable y ella pregunta ¿Por qué?. Los alumnos responden que aunque no están sus compañeros también forman parte del equipo. La maestra ignora las respuestas y comienza a dar</p>	<p>DOCENTE OBSERVADO</p>	<p>Fecha: 25 de mayo de 2010 Pase de lista Indica al equipo que expone que se preparen para la presentación, mientras comenta que se realizará un viaje de estudios y que es necesario que vayan considerando el dinero para tal fin. Los alumnos conectan el proyector y se preparan para la exposición, entregan un plan de clase a la maestra, quien se sienta en un lugar extremo del salón. Inician el tema con una actividad lúdica (la papa caliente) preguntando acerca de algunos conceptos sobre artrópodos, sus características y si algunas especies son o no artrópodos. Los alumnos contestan pero están más entusiasmados por que no les toque la papa caliente.</p>	<p>Fecha 16 de junio de 2010 Saludo Registro de asistencia Comenta que va a continuar el equipo que estaba exponiendo Pasa un equipo de cinco integrantes Presentan inicialmente un video. Al término del mismo los alumnos del equipo quieren continuar, la maestra interviene para comentar el video, interviene y aclara dudas Continua la exposición del equipo La maestra participa frecuentemente, aprovechando los espacios que hacen los alumnos que están exponiendo, hace aclaraciones de términos y conceptos mal empleados por los alumnos. Retoma para aclarar información de clases</p>	<p>Fecha: 21 de mayo de 2010 Salutación Pase de lista Los alumnos se encuentran un tanto distraídos con ciertos materiales que deben traer para esta sesión. Me percató que se trata de lombrices de tierra, algunos chicos comentan que sus lombrices ya están muertas, otros se burlan de ellos y otros más se ofrecen para que trabajen juntos, La maestra les dice que trabajarán en el aula, que esta actividad es una práctica de laboratorio, pero que pues no hay en la escuela así que lo harán en el salón de clases y que deben tener cuidado para manipular a las lombrices y no ensuciar el salón, pregunta si trajeron su material de limpieza. Algunos responden que si, otros no responden.</p>

<p>exposición sin detenerse a preguntar si el tema es claro. Continúa así por el resto de la clase.</p> <p>Después de un gran tiempo de exposición se detiene y pregunta - ¿alguna duda?, nadie responde.</p> <p>Les dice que saquen una hoja y que van a dibujar una esponja con los elementos que más recuerden de lo visto en la exposición.</p> <p>Los alumnos se muestran descontentos y dicen que no, pero lo hacen, preguntan si puede ser en parejas y la maestra les dice que si, e incluso les permite que formen equipos con un número variable de integrantes. Los estudiantes tardan para iniciar la actividad, y la clase termina.</p> <p>La maestra les comenta que lo harán para la próxima clase, que estudien.</p>	<p>indicaciones.</p> <p>Señala la pagina de la antología y piden que identifiquen las ideas principales y las subrayen.</p> <p>Mientras los alumnos leen, ella revisa con un equipo una exposición que están preparando para otra sesión.</p> <p>Algunos alumnos salen del salón, otros comen, se muestran apáticos por la actividad.</p> <p>La maestra se percata de esto y les indica nuevamente que deben hacer. La maestra sale del salón y después de 10 minutos aproximadamente regresa con pliegos de papel bond y plumones, reparte el material a los equipos y les dice que tienen que hacer un cuadro sinóptico de las características de los invertebrados inferiores.</p> <p>Transcurre un tiempo sin que los alumnos trabajen en las láminas.</p> <p>La clase ha terminado y les indica que lo deben traer para la siguiente clase para presentarlo a sus compañeros.</p>		<p>Después de un momento, inician la exposición con apoyo de una presentación en power point. En términos generales es buena, aunque presentan hipervínculos, como si los textos fueran copiados y pegados de una pagina web, sin que fuera editada o corregida. La maestra no hace comentarios al respecto.</p> <p>Durante la presentación interrumpe en ocasiones para complementar la información, aclarando dudas.</p> <p>Corrige algunos conceptos y la forma de pronunciar algunos otros como por ejemplo <i>Chelicerata</i>.</p> <p>Los alumnos terminan con su presentación, la maestra da indicaciones para los equipos que faltan por exponer, en cuanto a características de las diapositivas, presentación de imágenes, tipo y color de las letras.</p>	<p>anteriores preguntando a los alumnos del grupo -¿Cuáles son las características de los coleópteros?, recuerden ya lo vimos... - ¿Cuál es la diferencia con los paleopteros? Y reafirma... recuerden que...</p> <p>Los alumnos participan activamente, preguntando, comentando, haciendo aportaciones ella contesta y reafirma al igual que los integrantes del equipo.</p> <p>Para concluir retoma datos de la clase anterior y los enlaza con los actuales.</p> <p>Menciona la actividad que deben realizar para el viaje de estudios y la entrega por escrito, la lee y pregunta si quedó clara la indicación, los alumnos lo confirman y se da por terminada la clase.</p> <p>Observaciones: muletilla “sale”. No reafirma o confirma con estímulo verbal a los alumnos. p.e. “Muy bien” “exactamente” “asi es” etc.</p>	<p>la práctica consiste en diseccionar una lombriz. La maestra da indicaciones y pasa a revisar que tengan el contenido, el procedimiento y el material en cada equipo. Los alumnos empiezan a realizar el procedimiento, se escucha exclamaciones, voces, risas, algunos hacen bromas, se encuentran sorprendidos, pero parece que no saben con exactitud lo que están observando y encontrando, ya que cuando la maestra les da nombres como “prostomio” o “clitelo”, se muestran sorprendidos se rien, bromeando entre ellos diciéndose el nombre como apodo.</p> <p>Después de algún tiempo la maestra toma la charola de un equipo y les pide que pongan atención, realiza la disección de una lombriz y la fija con alfileres, les pide a los equipos que vayan pasando para que les indique los elementos anatómicos.</p> <p>Aún no terminan de pasar los equipos cuando toca el timbre de cambio de hora. Les pide que se apresuren y da indicaciones para la próxima clase, que expondrán en equipo. Les dice que recojan todo y que dejen limpio el salón.</p>
--	--	--	---	--	--

Cuadro. No. 5. Concentrado de las observaciones realizadas al docente 4EM al impartir la asignatura Los seres vivos y su ambiente: Ecología (correspondiente al campo de formación específica)

1AD	2AL	3AR	4EM	5GU	6LO
<p>Fecha: 2 de junio 2010 Tema: Ecosistemas Durante esta sesión se va a presentar una exposición de diferentes ecosistemas y sus características. Expone un equipo sobre el tema de “Las fragatas”, que son aves marinas que habitan alrededor de los trópicos. Durante la exposición hacen una serie de referencias a sus características y mencionan que uno de los lugares donde más habitan es la Isla Isabel que se encuentra a varios kilómetros del estado de Nayarit aunque también existen en islas del golfo de California, el Pacífico y el Caribe. Mencionan sus cualidades y todo ello para llevar a los compañeros a una reflexión sobre el ecosistema en donde habitan, les preguntan de los siguientes factores cuáles se pueden considerar recursos y cuáles condiciones, y mencionan varios. Terminan hablando de los manglares y para esa exposición ya queda poco tiempo, por lo que la clase fue interrumpida es decir se acabó el tiempo. La maestra no vuelve a intervenir y sólo les dice al final que cuiden el tiempo, ya que si no se van a retrasar y ya falta poco para terminar el ciclo.</p>	<p>Fecha: 9 de junio de 2010 La maestra comenta que el día de hoy se realizará un actividad diferente, que quedan pendientes las otras dos exposiciones que faltan. Les reparte una hoja (como si fuera un examen) y en ellas deben escribir un texto donde definen el nicho real y el fundamental, utilizando como ejemplo la situación de los nopales y las polillas descritas en el texto que se abordó la clase anterior cuando expuso el equipo anterior, Escribe en el pizarrón algunas preguntas y les pide que las contesten, les dice que pueden juntarse con un compañero para resolver el cuestionario. Los chicos se muestran sorprendidos pero lo hacen. Pasa un tiempo y les pide que entreguen sus hojas. Comienza a leer algunas respuestas y a preguntar a todo el grupo y las respuestas son adecuadas, algunas si lo son pero otras dicen mucho y no son concretas para dar respuesta a lo que se está solicitando. De esta manera, está reafirmando contenidos o tal vez evaluando, (o las dos cosas) Por momentos los chicos se ven animados porque sus respuestas fueron buenas, acertadas, por otro lado algunos se enojaban</p>	<p>Fecha: 12 de mayo 2010 Presenta el tema que se va a abordar el día de hoy. Los ecosistemas, ¿qué son y cómo funcionan? Pide que se formen equipos y asigna un texto a cada equipo. Les pide que lean de manera comentada y que organicen un esquema o cualquier organizar gráfico con base en lo leído. Los alumnos empiezan a leer y a subrayar los textos, Después de un rato pregunta si ya terminaron, algunos contestan que sí, otros que no... otorga más tiempo. En un tiempo más se suspende la actividad de lectura. La maestra pide que se comenten las ideas generales de lo leído, los equipos comienzan a decir lo que identificaron. Hablan sobre comunidades, poblaciones, biosfera, homeostasis, biomas, dinámica de comunidades, cambios, etc. La maestra va retomando cada aportación y la enriquece, pone ejemplos y a su vez hace preguntas. Para un tiempo y les al azar reparte ciertos temas para exposición, les aclara que las exposiciones deben tener su planeación y material. Les comenta que después de esas exposiciones breves, se realizará la presentación de</p>	<p>DOCENTE OBSERVADO</p>	<p>Fecha: 19 de mayo de 2010 No registra asistencia Empieza su clase pidiendo al grupo que debe exponer inicie. Les llama la atención debido a que ya es tarde para iniciar la clase y aunque saben que les toca exponer no se preparan. Les comenta que para próximas ocasiones, cuando les toque exponer, ya deben estar listos para cuando ella llegue, sin pretexto ni excusa. Los alumnos guardan silencio y algunos mueven la cabeza en señal de afirmación. El equipo empieza a exponer. Hace preguntas al inicio para que el grupo debe responder. Por ejemplo: ¿Cuál es el impacto humano sobre los ecosistemas? ¿Qué significa que ciertas especies estén en peligro de extinción? ¿en que consiste la tala inmoderada? ¿cómo el sobrepastoreo daña un ecosistema? Los alumnos contestan todas las preguntas, aunque algunas de manera simple, no se nota mayor argumento el equipo expone el tema e problemas ambientales. Se apoyan con diapositivas en Power point. Su exposición implica participación de los alumnos con preguntas constantes e interacción. La maestra participa poco durante la presentación pero lo hace al final poniendo un ejemplo de</p>	<p>Fecha: 26 de mayo de 2010 La clase es en el jardín botánico. Los alumnos bajan al jardín donde ya los espera la maestra. Algunos llegan más tarde y otros llegan a tiempo y muy entusiastas. La maestra les dice que si traen ganas de sembrar, pues es el momento. Los alumnos le dicen que si, aunque algunas chicas se encuentran incomodas por tener zapatillas y estar en el jardín. La maestra les pregunta acerca de las características de las semillas, y si son seres vivos o inertes, hay comentarios varios y termina diciendo la maestra que quien no tenga conceptos claros no puede participar en el sembrado, pues deben estar conscientes de los procesos que realizan, y que no concibe aun maestro de biología sin ese conocimiento. Algunos estudiantes se muestran apenados, otros indiferentes. Ya están organizados los equipos de trabajo, y les asigna una parcela, les pide que elijan sus semillas y que pasen por las herramientas para el sembrado. Los alumnos empiezan a cavar, sembrar, regar y el proceso dura toda la clase. La maestra les pide que identifiquen sus zonas, pues</p>

	diciendo palabras altisonantes. La maestra les dice que deben estudiar más Termina la clase.	dioramas. La clase termina.		cómo los guardianes de la amazonia protegen la biodiversidad. Les da indicaciones para el trabajo en el jardín durante la próxima semana.	van a venir otros grupos. Al terminar les recuerda que deben hacer un reporte con sustento teórico para entregar el próximo viernes 28 de mayo.
--	--	--------------------------------	--	--	--

Cuadro. No. 6. Concentrado de las observaciones realizadas al docente 5GU al impartir la asignatura Observación y Práctica Docente III. (correspondiente al campo de formación específica)

1AD	2AL	3AR	4EM	5GU	6LO
<p>Fecha: 18 de mayo de 2010 Tema: Elementos para la preparación de la clase: estrategias básicas para promover el interés de los alumnos. Después de dar el saludo, pide a los alumnos que tomen su lugar – vamos a comenzar-, - A ver... ¿leyeron el texto que les dejé?, algunos alumnos responden que sí, otros preguntan que cuál y otros más no contestan. La maestra escribe en el pizarrón “Las características de una enseñanza que favorece la entrega de los alumnos” Autor Saint-Onge. Da las indicaciones: -con base en el contenido del texto y tomando en cuenta las conclusiones obtenidas en las actividades anteriores, así como están en equipos van a comentar y responder a las siguientes preguntas: (proyecta una diapositiva que tiene las preguntas) ¿las intervenciones de los maestros permiten</p>	<p>Fecha: 13 de mayo de 2010 Con base en la lectura de Jhon Dewey se inicia la sesión. La maestra pide que en su libreta escriban ¿qué es el pensamiento reflexión? Espera unos minutos y luego pregunta si ya terminaron ... Los alumnos piden más tiempo... Vuelve a preguntar si ya terminaron, varios alumnos contestan que si. Entonces pregunta ¿qué es el pensamiento reflexivo?... Un alumno contesta que reflexionar tener una creencia sobre algo, otro más responde que es tener un estado de duda, de dificultad mental en la que se origina el pensamiento, uno más comenta que es un acto de investigación para encontrar algo. La maestra hace comentarios resumiendo que el origen del pensamiento reflexivo se encuentra en una perplejidad,</p>	<p>Fecha 16 junio de 2010 Esta clase es una sesión con actividades de cierre de módulo. La maestra les dice que van a empezar a revisar los portafolios de los estudiantes para adelantar las evaluaciones, debido a que habrá suspensiones para los ensayos de ceremonias y el aseo y pintura de los salones. Pide que preparen sus portafolios, les entrega una rúbrica (que más bien es una lista de cotejo) Les pide que formen equipos de tres personas, que se numeren del uno al tres y que intercambien portafolios para evaluar el contenido y la estructura del mismo. Los alumnos empiezan a revisar sus portafolios señalando en los instrumentos (listas de cotejo) si esta presente o no la característica solicitada. Después de un momento, la maestra pide que nuevamente</p>	<p>Fecha 4 de mayo de 2010 Registro de asistentes. La maestra pide que formen equipos. Los alumnos tardan en integrarse. Les pide que con base en las observaciones de la jornada pasada revisen el cuadro de su antología en la página 11, y lo completen comentando en torno a las siguientes cuestiones que realizan los maestros de educación secundaria: 1) Las tareas que realizan 2) Las actividades que llevan a cabo los alumnos 3) Las relaciones que van estableciendo en el desarrollo de las diversas tareas. 4) la manera en que estas relaciones hacen que los alumnos mantengan la atención en clase. Muestra un cuadro de tres columnas con el proyecto, dos de ellas tienen una secuencia de actividades de docentes con 13 y 16 años de experiencia, la otra columna</p>	<p>DOCENTE OBSERVADA</p>	<p>Fecha 26 de mayo de 2010 Inicia la clase con comentarios acerca de las características del diario del profesor. La maestra dice que revisó los diarios y que solo son descripciones de acontecimientos simples. Les llama la atención diciendo que han llevado el diario en ocasiones anteriores y que aún no logran plasmarlo realmente importante. Señala que el diario no es ese tipo de diario anecdótico de tipo social y que no es necesario describir aspectos triviales. Inicia una presentación mostrando un esquema. En él se presenta un algoritmo de la secuencia que se debe tener al redactar un diario. Explica que después de la descripción de acontecimientos y situaciones significativas se debe separar cuáles son acontecimientos relacionados con las tareas escolares y cuales son contextuales generales.</p>

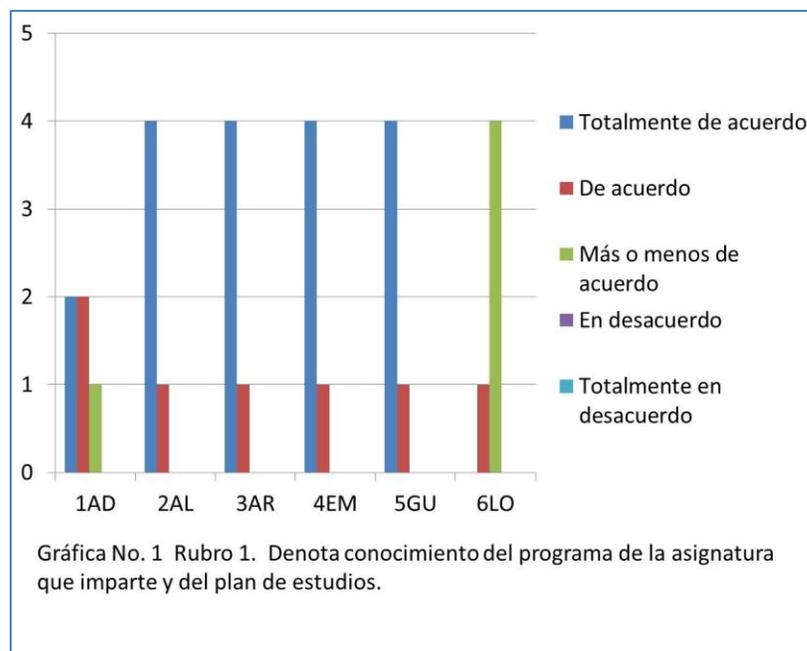
<p>sucitar la curiosidad de los alumnos? ¿los maestros manifiestan interés en las ideas o preguntas que expresan los alumnos?, ¿De qué manera las relaciones entre maestro y alumnos favorece que el alumno mantenga la atención durante la clase? ¿De que forma conviene relacionarse con los alumnos?</p> <p>Los estudiantes responden muy rápido algunas de las preguntas, sin embargo cuando la maestra interroga (después de pasado un rato) no hay argumentos para sustentar sus respuestas. La maestra les pide que nuevamente dialoguen y traten de argumentar sus respuestas. Pone algunos ejemplos. Nuevamente pregunta... ahora los alumnos dan respuestas más estructuradas. Se elaboran conclusiones orientadas hacia la importancia de las intervenciones de los docentes en las aulas para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Les pide que le entreguen los escritos que realizaron en los equipos y que anoten su nombre para poder registrar su asistencia</p>	<p>confusión o duda y que algo debe provocarlo, Cuando se encuentra alguna dificultad, el siguiente paso es la sugerencia de algún camino, es decir la elaboración de algún plan provisional o proyecto, algo que explique las peculiaridades de una cuestión.</p> <p>Pasan comentando acerca de las complejidades de entender lo que es el pensamiento reflexivo. La maestra los remite nuevamente al texto y explica párrafos con ejemplos. Los alumnos participan poco, parecen confundidos y la maestra se esmera por hacerles entender.</p> <p>Les pide que nuevamente lean y que para la próxima clase entreguen un reporte de lectura asociando el contenido del esto con un ejemplo de la vida cotidiana en la escuela secundaria.</p>	<p>cambien de portafolio, de modo que cada portafolio es evaluado por dos compañeros. Por último pide que regresen los portafolios a sus dueños y que revisen las observaciones que hicieron sus compañeros y señalen a manera e autoevaluación si están de acuerdo con las observaciones o no.</p> <p>Durante el ejercicio algunos estudiantes hacen comentarios con los dueños de los portafolios tratando e completar los contenidos. Al finalizar la sesión la maestra les pide que le entreguen las rúbricas y que dejen los portafolios sobre el escritorio y le pide a dos alumnos que le ayuden a llevarlos a su escritorio en la oficina.</p> <p>Les dice... - muy bien, ahora yo los voy a revisar y también evaluaré a quienes evaluaron.</p>	<p>está vacía y les pide que registren en ella de manera similar las actividades que realizó el maestro de biología durante la primera jornada y compararla con las anteriores. Los alumnos trabajan en equipos, la maestra supervisa el trabajo, y después de un rato les pide que socialicen en plenaria sus cuadros.</p> <p>Algunos tienen muchos detalle, como que el maestro se sienta, se para, etc, pero entre ellos mismos dudan de que el registro sea fiel. Los autores responden que si, que lo tienen registrado en el diario.</p> <p>Al terminar la maestra les comenta que deben entregar sus trabajos pendientes para poder evaluar, porqué se acerca el fin de bloque.</p> <p>Observaciones: identifico en la maestra cierta actitud de molestia, por la forma y el tono de voz con que se dirige a los estudiantes.</p>		<p>Pide que formen parejas, y que se intercambien sus diarios para revisar con técnica de semáforo (les recuerda que les pidió lápices de colores verde, amarillo y rojo) les pide que escojan una sesión descrita: los aspectos insignificantes se señalen con verde, los que son medianamente significativos los subrayen de amarillo y los que son realmente importantes los subrayen de rojo. Una vez subrayados los textos, les pide devuelvan sus libretas a sus dueños. Ahora les dice que identifiquen que les señalaron sus compañeros y que lo que está en verde, significa que "sigan", que eso no tiene importancia, lo que esta de amarillo es algo que puede tener algún significado pero que no amerita mayor entretenimiento y lo que está en rojo, significa que hay que prestar atención y tratar de explicar qué sucede y por qué sucede de esa forma.</p> <p>Los alumnos empiezan a revisar sus libretas y algunos hacen bromas debido a la gran cantidad de información que es trivial. Algunos otros tratan de justificar su desacuerdo en lo que les subrayaron, pero no argumentan con gran sustento. La clase termina y la maestra les dice que de tarea van a identificar cada quien en su diario este tipo de situaciones que describieron, para que de acuerdo con el texto de Portlan detecten en los escritos de las sesiones los dilemas delo general a lo concreto.</p>
---	--	--	--	--	---

Cuadro. No. 7. Concentrado de las observaciones realizadas al docente 6LO al impartir la asignatura La enseñanza en la escuela secundaria cuestiones básicas II (correspondiente al campo de formación común)

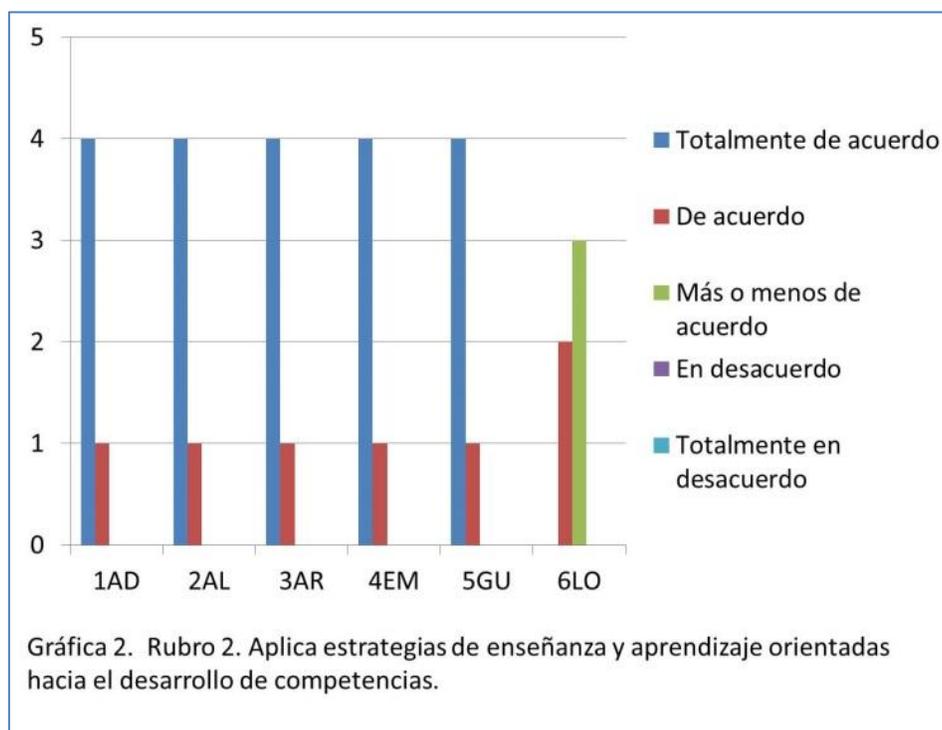
1AD	2AL	3AR	4EM	5GU	6LO
<p>Fecha: 10 de junio de 2010 Tema: Exposición de temas del bloque. La maestra se dirige al grupo para decirles: –Vamos a comenzar con las exposiciones como les dije la clase pasada. A ver el primer equipo, y se prepara el que sigue y así sucesivamente al ir pasando, se va preparando el que sigue porque de lo contrario no va a dar tiempo. El primer equipo habla sobre las actividades que contribuyen al aprendizaje comprensivo de los alumnos de secundaria. El segundo sobre estrategias de estudio que favorecen la comprensión. El tercero sobre Actitudes del maestro para propiciar el aprendizaje individual y de grupo. Estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje cooperativo. Los alumnos exponen sin que haya comentarios ni retroalimentación. (tal parece que la prisa es factor determinante, hay que apurarse para que de tiempo e que pasen todos) La clase termina y la maestra les comenta que deben entregar sus ensayos para el próximo jueves 17 de junio.</p>	<p>Fecha: 18 de mayo de 2010 Pasa lista Les pide que saquen su libreta y que realicen una tabla de tres columnas, en la parte superior deben poner: en la primera qué sé, en la segunda, qué quiero saber, y en la tercera qué aprendí. (SQA) Les pide que llenen las dos primeras columnas acerca de “el aprendizaje”, y les explica... es decir que saben acerca del aprendizaje en general, y que quieren saber. Mientras los alumnos escriben la maestra prende el proyector y conecta su computadora, le pide a un alumno que le ayude, debido a que tiene dificultad para la conexión (la imagen no se ve) poco después lo resuelven entre otros dos alumnos. Los alumnos escriben, aunque tardan un poco y luego la maestra les pide que le vayan diciendo lo que anotaron en la primera columna La maestra proyecta una tabla, en la que va escribiendo lo que los estudiantes le dicen en cada columna, a manera de concentrar las opiniones de la mayoría. Después pide que le dicten las anotaciones de la segunda columna y también la anota, así transcurre toda la sesión, ellos dictan y ella escribe y todos ven lo que va escribiendo.</p>	<p>Fecha: 3 de junio de 2010 Pase de lista. Les comenta que van a realizar un debate. Llama a Emmanuel... (estudiante inquieto y bromista), le dice que el va a coordinar el debate. El alumno se muestra sorprendido y argumenta que no sabe cómo, ella le dice que debe hacerlo pues siempre esta haciendo todo menos lo que debe. A fin de cuentas el alumno se resigna, (pues no le queda otra). Para esto ella siguió organizando al grupo, les pidió que formaran dos grandes equipos, los alumnos se hicieron para uno y otro lado del salón, pero ella les dijo, - ¡ah! ¿Si, verdad? Puros cuates. Y ella empezó a dividirlos, tu para acá, tu para acá, tu para allá, tu para acá, y así a la gran mayoría, los alumnos se reían a medida que los separaba, (no se con que criterio los separó). Le da indicaciones a Emmanuel para que empiece el debate con base en la frase: “Con lo que han aprendido en la primaria, un buen diccionario y el uso de libros de texto, los alumnos en la secundaria tienen todos los elementos para estudiar los contenidos de cualquier asignatura”. Les dice a los</p>	<p>Fecha: 20 de mayo de 2010 Registro de asistencia. Un alumno pregunta y recogerá las fichas que dejó de tarea, otros se molestan ante tal petición, la maestra comenta que lo hará al finalizar la clase. Les pide que se reúnan en equipos de tres y que con base en lo leído de tarea respondan tres preguntas, que escribe en el pizarrón. ¿Qué se entiende por aprender y qué por comprender? ¿Qué significa asumir la responsabilidad del propio aprendizaje? ¿Qué se favorece al reflexionar acerca de los propios conocimientos? Da un tiempo considerable para que respondan las preguntas. Luego socializa en el grupo, preguntando a cada equipo y haciendo comentarios y preguntas sobre lo que ellos expresan. Les pide que de tarea realicen un texto narrando una situación de clase real o hipotética que dé cuenta de las actividades de enseñanza de un contenido que propicie el aprendizaje comprensivo de los alumnos, explicando que habilidades se favorecen...?? Los alumnos se muestran sorprendidos y confundidos y preguntan ¿qué es lo que tienen que hacer? con</p>	<p>Fecha: 27 de mayo de 2010 La maestra inicia la clase diciendo: - a ver, hoy vamos a revisar las libretas como les indique al principio. Esto tiene una finalidad, no crean que nada más es porque si. Les pide que intercambien sus libretas y que analicen individualmente los apuntes con base en los siguientes aspectos: (los anota en el pizarrón) 1) Conceptos esquemas o explicaciones producto de una elaboración individual. 2) Información que se registra (de donde proviene; de libros, de la exposición del maestro o de compañeros) 3) Indicaciones que dan los maestros para realizar trabajos, tareas, exposiciones, etc. 4) Correspondencia entre la información que se puede obtener en el cuaderno y los propósitos y formas de trabajo sugeridos en el programa de la asignatura. Los alumnos realizan la revisión, algunos terminan muy rápido, como si no prestaran atención suficiente a los contenidos, otros parece que no la realizan. Se perciben un tanto molestos, algunos otros aburridos. El tiempo de clase termina y no se explicó de qué o para qué otra cosa se realizaba el</p>	<p>DOCENTE OBSERVADO</p>

	<p>Termina la clase y les dice que la próxima sesión verán algunos aspectos sobre lo que quieren saber. Les dice que lean los textos de Rafael Ramírez, de Brunner y de Michail Saint-Onge. Hay un clamor de molestia en los estudiantes argumentando que es mucho...</p> <p>Y la maestra, sin comentarios...</p> <p>Ya casi para salir los alumnos siguen reclamando y ella les dice que son textos que ya leyeron el semestre pasado...-nos vemos.</p>	<p>estudiantes que unos deben estar a favor de esta frase y otros en contra. Ellos deciden quien en cual. Y Emmanuel va cediendo la palabra. Realmente no se muestra un debate, solo expresiones aisladas, pero la maestra no dice nada al respecto. Transcurre el tiempo y continúan haciendo comentarios, al final se identifica un poco de aburrimiento, pues no hay mayor interés en la actividad. Emmanuel se esfuerza por llamar la atención del grupo, hasta que le dice a la maestra que ya no puede seguir. Ella dice: -- bueno hasta aquí le dejamos, nos vemos mañana:</p> <p>Observaciones: no hay cierre de actividad, no se concluye, como ¿para qué sirvió ese ejercicio? Tal vez continúe la próxima sesión con base en este ejercicio pero tampoco lo mencionó.</p>	<p>expresiones : ¿cómoooo? ¿quéeee?, ¿de tarea queeee?</p> <p>La maestra les dice: búsquenlo está en la antología.</p> <p>La clase termina.</p>	<p>análisis de las libretas.</p> <p>Observaciones: Los alumnos se muestran descontentos...</p>	
--	--	--	---	--	--

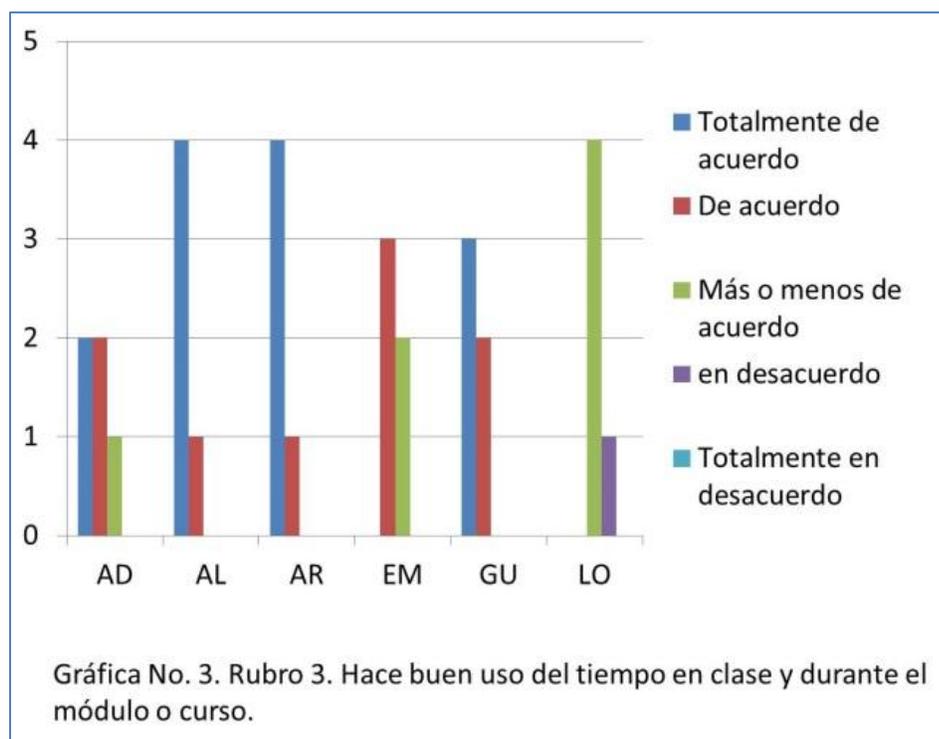
Con base en las características antes mencionadas y considerando una escala de Rensis Lickert, en colegiado se sistematizaron los datos obteniendo registros asentados en las siguientes gráficas:



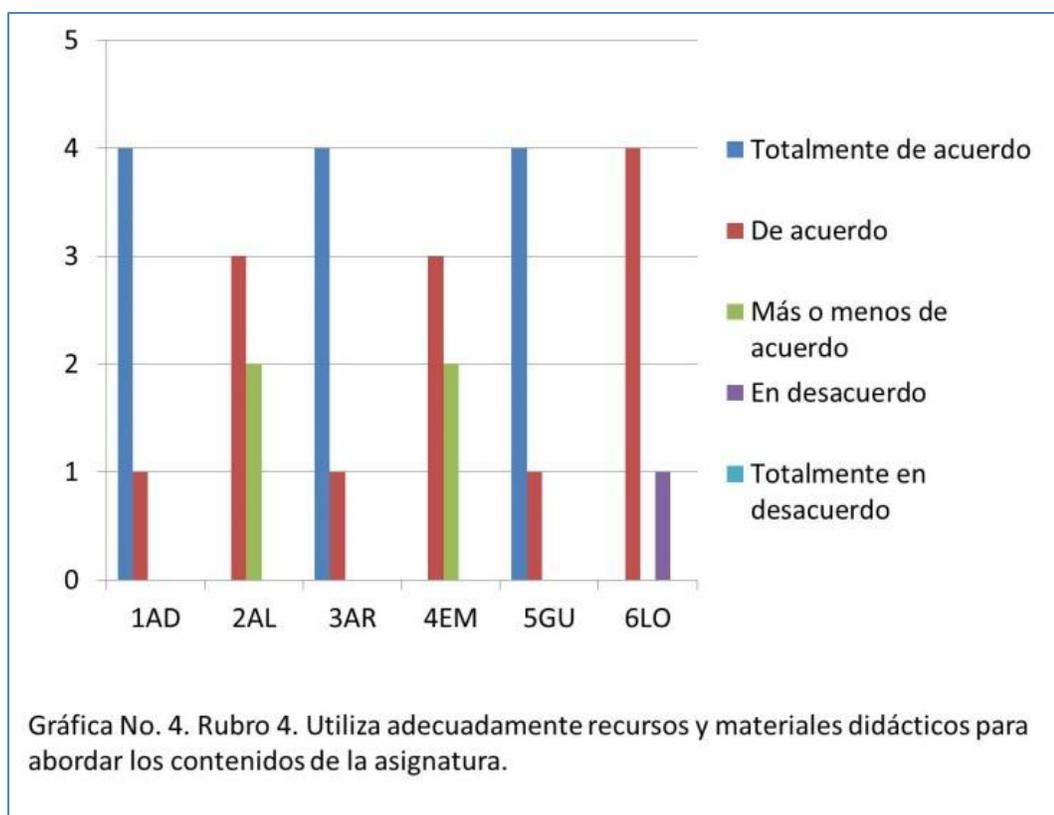
En la gráfica no. 1, se puede apreciar que más de la mitad de los docentes tienen conocimiento del programa lo cual consideran como una fortaleza, sin embargo no hay que perder de vista que hay dos docentes los cuales no demuestran un total conocimiento. Una propuesta de mejora es socializar los contenidos en colegiado por medio de la presentación de planeaciones al inicio del semestre para que todos los integrantes se familiaricen no solo con el contenido de su asignatura, sino que conozcan los contenidos de las otras y la posible vinculación entre ellas.



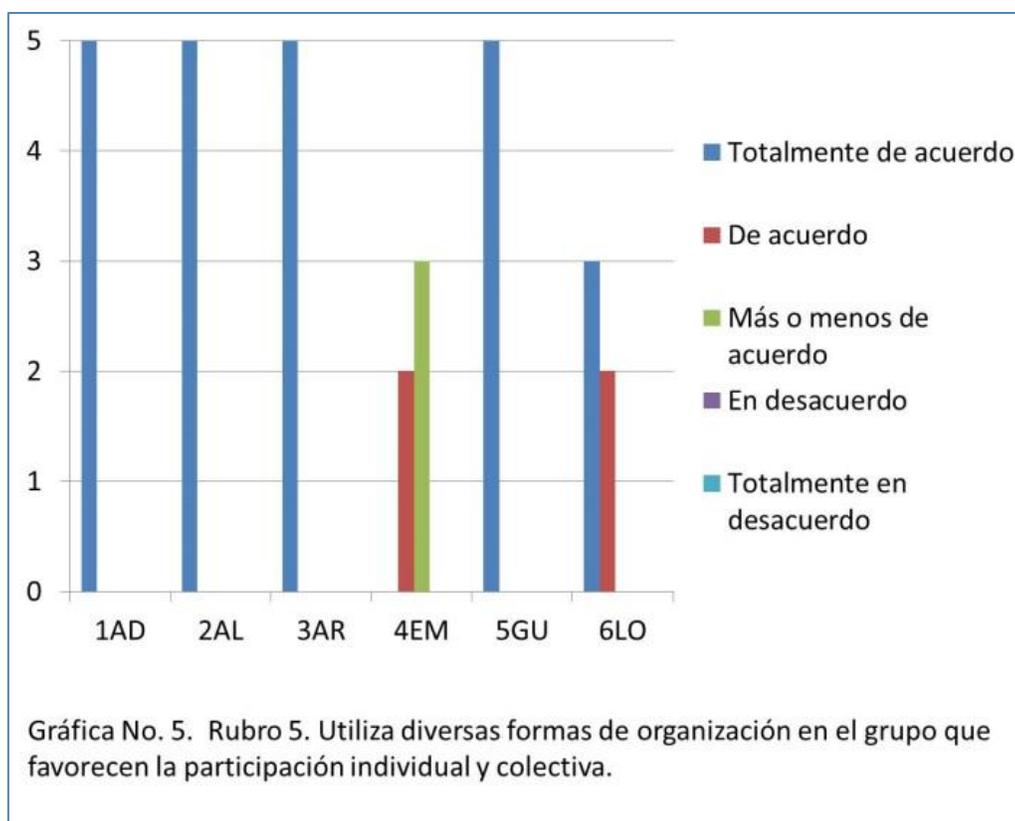
En cuanto a la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje orientadas hacia el desarrollo de competencias, la gráfica no. 2 deja ver que todos están de acuerdo y totalmente de acuerdo con que cinco de los seis docentes participantes manejan adecuadamente las estrategias didácticas, no así en el caso de una docente en la que se identifica acuerdo y más o menos acuerdo para el manejo de ellas. Eso significa que en el colegiado existe la necesidad de ser más claro en cuanto a las estrategias seleccionadas, y una propuesta de mejora es el trabajo colaborativo y sistematizado que de manera conjunta les permita a los docentes avanzar en este rubro.



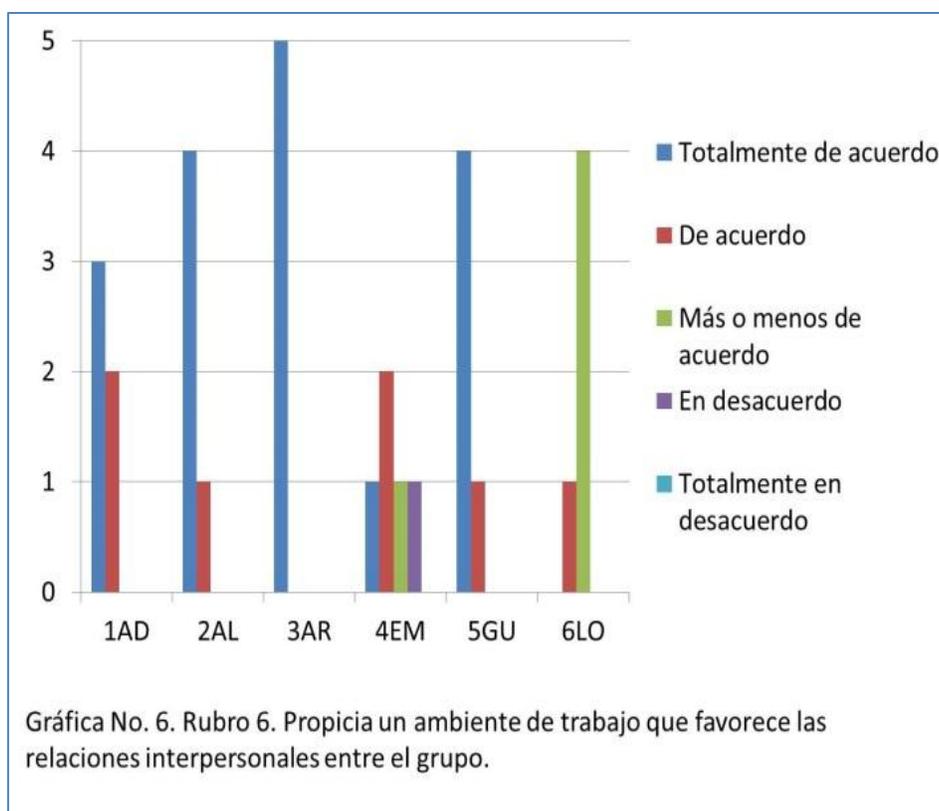
La grafica no. 3 se refiere al uso del tiempo, en la cual se muestra que los docentes presentan dificultades, pues solo en la observación de dos docentes se está totalmente de acuerdo y de acuerdo en el manejo del mismo. Eso significa que se podría implementar una estrategia al interior de los grupos, con base en la disciplina consciente (propuesta por Makarenko desde principio del siglo pasado), para que a través de ello los estudiantes identifiquen normas en cuanto al respeto por tiempo destinado para la elaboración de tareas dentro y fuera de la clase y el docente no tenga dificultad con ello.



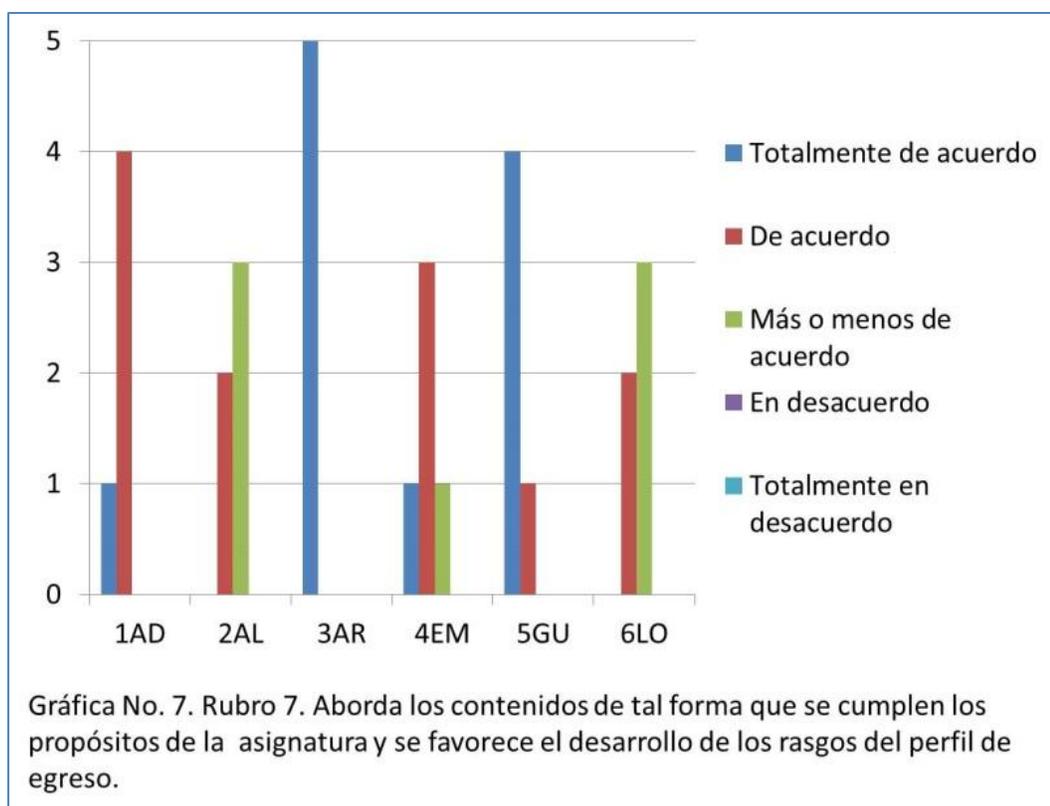
La gráfica no. 4 deja ver que los docentes están totalmente de acuerdo y de acuerdo que el uso de recursos y materiales didácticos para abordar los contenidos de la asignatura es adecuado, pero llama la atención que también se refiere en dos ocasiones a un más o menos de acuerdo y hay desacuerdo de un docente en el mismo rubro en relación al desempeño de uno de los pares. Este puede tener una lectura divergente, por un lado los docentes utilizan adecuadamente los recursos, y por otro hay necesidad de actualización en cuanto al uso de los mismo (y retomando los diarios, quizá en el ámbito tecnológico).



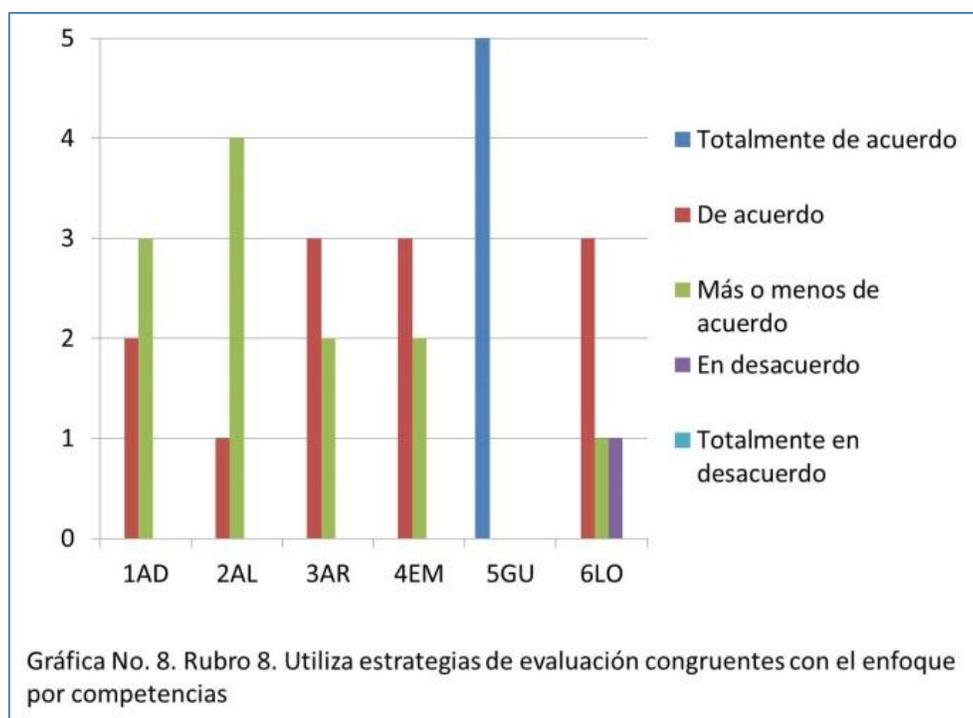
En cuanto a la utilización de diversas formas de organización el grupo que favorezcan la participación individual y colectiva, la gráfica No. 5 deja ver que en cuatro de los docentes se está totalmente de acuerdo en su desempeño, que hay asignaciones de acuerdo y que en una docente, tres pares consideran que tal utilización corresponde a más o menos de acuerdo. Esto deja ver que es necesario fortalecer actividades en las que no sólo se trabaje en pequeños grupos, sino que se verifique que realmente se está propiciando un trabajo colaborativo congruente con el enfoque por competencias y apropiado al desarrollo de los rasgos del perfil de egreso.



Desde la evaluación de los pares, hay docentes que propician un ambiente de trabajo y favorecen las relaciones interpersonales entre el grupo, y se muestran totalmente de acuerdo y de acuerdo en su mayoría, sin embargo llama la atención un “más o menos de acuerdo” en la asignación de cuatro docentes a una compañera. La atención a la diversidad debe ser considerada y la propuesta de mejora va encaminada a establecer un diálogo con los estudiantes que permita conocer y respetar sus formas de trabajo y estilos de aprendizaje.



La gráfica no. 7 representa el abordaje de los contenidos de tal forma que se cumplan los propósitos de la asignatura y se favorezcan los rasgos del perfil de egreso. Esta gráfica deja ver que los docentes no están totalmente de acuerdo en que así sea, hay manifestaciones de acuerdo las cuales también son dispares y se señalan en tres casos expresiones de más o menos de acuerdo. En términos generales, se podría pensar que no existe un referente que como tal permita la identificación de este rubro durante la práctica docente en las aulas, sin embargo ello también es una oportunidad para explicitarlo y tal vez de manera metacognitiva los estudiantes sean conscientes de sus propios avances con base en los contenidos de la currícula.



Sin duda alguna, un factor muy importante dentro de los procesos educativos es la evaluación de los aprendizajes. En la gráfica no 8 se muestra que sólo en una docente los cinco pares están totalmente de acuerdo con el desempeño. En el resto se está de acuerdo y de manera significativa se identifica un “más o menos de acuerdo” en todos los demás docentes. Si nos remontamos a las anotaciones de los cuadernos de observación, en este rubro casi no hay referencias acerca de la evaluación de productos o procesos y por lo tanto también es difícil emitir un juicio al respecto. Ello nos lleva a la propuesta de ser más explícitos en cuanto a la forma de evaluación de los aprendizajes que permita tanto a los docentes como a los alumnos ser conscientes del avance de los procesos.

Con base en la información anterior, el cuadro no. 8 muestra las fortalezas y debilidades identificadas así como la propuesta de mejora que establecieron los docentes en el colegiado de biología.

Cuadro No. 8. Fortalezas, debilidades y propuestas realizadas por el colectivo docente.

Campo	Fortaleza	Debilidades	Propuestas
Conocimiento del programa y comprensión del plan de estudios.	Más de la mitad de los docentes tienen conocimiento del programa.	Dos docentes no demuestran un total conocimiento del programa.	Socializar los contenidos en colegiado por medio de la presentación de planeaciones al inicio del semestre para que todos los integrantes se familiaricen no solo con el contenido de su asignatura, sino que conozcan los contenidos de las otras y la posible vinculación entre ellas.
Estrategias de enseñanza y aprendizaje orientadas hacia el desarrollo de competencias.	Cinco de los seis docentes participantes manejan adecuadamente las estrategias didácticas.	En una docente se identifica acuerdo y más o menos acuerdo para el manejo de ellas.	Ser más claro en cuanto a las estrategias seleccionadas. Realizar el trabajo colaborativo y sistematizado que de manera conjunta les permita a los docentes avanzar en este rubro .por ejemplo con la implementación de proyectos formativos.
Uso del tiempo en clase y duran te el módulo o curso	Los pares están totalmente de acuerdo y de acuerdo en que dos docentes hacen buen uso del tiempo.	Dificultad para la distribución del tiempo en la mayoría de los docentes	Implementar una estrategia al interior de los grupos con base en disciplina consciente para que tanto docentes como estudiantes identifiquen normas para el respeto por el tiempo destinado a la elaboración de actividades y tareas dentro y fuera del aula.
Utiliza adecuadamente recursos y materiales didácticos para abordar los contenidos de la asignatura	Los docentes están totalmente de acuerdo y de acuerdo que el uso de recursos y de materiales didácticos es adecuado	No siempre hay uso de recursos y materiales, muchas veces durante las sesiones sólo se usa la antología	Actualizar al colectivo docente en cuanto al uso de TIC. Enfatizar el uso de material didáctico dentro de la planeación. Revisar los contenidos de la videoteca institucional.

Organización del grupo, posibilidades de participación individual y colectiva.	Se propicia la participación. Se trabaja en equipos.	El trabajo en equipo se centra en su gran mayoría en la exposición de temas.	Fortalecer actividades para el trabajo colaborativo
Relaciones interpersonales en el grupo	Hay docentes que propician un ambiente de trabajo y favorecen las relaciones interpersonales	Dos docentes tienen observaciones poco favorables en este rubro	Establecer un diálogo con los estudiantes que permita conocer y respetar sus formas de trabajo y estilos de aprendizaje
Aborda los contenidos de tal forma que se cumplen los de la asignatura y se favorece el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso.	El maestro es “modelo” para los estudiantes.	No existe un referente que como tal permita la identificación de este rubro durante la práctica docente. No se enfatiza la correspondencia entre propósitos, contenidos y rasgos del perfil de egreso.	Explicitar la correspondencia entre contenidos, programas y rasgos del perfil de egreso y que de manera metacognitiva los estudiantes sean conscientes de sus propios avances con base en los contenidos de la curricula
Estrategias de evaluación congruentes con el enfoque por competencias	Existe al interior del colegiado alguien que aplica este tipo de estrategias.	El proceso es irregular en cada sesión y con tendencia subjetiva. La mayoría de los estudiantes no logran identificar las características de su evaluación.	Ser más explícitos en cuanto a la forma de evaluación de los aprendizajes que permita tanto a los docentes como a los alumnos ser conscientes del avance de los procesos.

4 Conclusión

El cambio en evaluación —como todo cambio en educación— es un asunto complejo que va más allá de la formación (que desde luego en estos casos resulta fundamental); se trata de que el profesorado esté dispuesto a hacer una apuesta seria por un cambio en sus concepciones y prácticas, lo cual exige al menos tres condiciones (Moreno, 2011):

1) *Tener conocimiento*, es decir, tener acceso a nuevos contenidos (teorías, conceptos, modelos, metodologías) que le permitan innovar su evaluación.

2) *Querer cambiar*. Este elemento es esencial porque apela a la dimensión afectiva del individuo (sentimientos, motivaciones, disposiciones). Si un docente tiene conocimiento pero no se compromete con el cambio ("sé cómo hacerlo, pero no quiero hacerlo") poco se puede esperar. Movilizar al profesorado para que quiera hacer las cosas de una manera diferente es el gran desafío. Se dice que hay programas de formación "a prueba de profesores" porque después de haber tomado un curso o taller, al volver al aula el peso de la inercia y la rutina hacen que todo siga igual o casi igual. No hay compromiso con el cambio ni la convicción de que merece la pena siquiera intentarlo.

3) *Poder cambiar*. De poco vale tener conocimiento (formación) y estar comprometido con el cambio (buena disposición), si en su centro de trabajo no existen condiciones reales para que el profesorado pueda poner en práctica los nuevos aportes aprendidos. Para que los centros escolares se muevan en la dirección deseada, las autoridades responsables deberán crear las condiciones mínimas que lo hagan posible, brindando los apoyos necesarios para que los profesores puedan iniciar y sostener en el tiempo la innovación de la evaluación en el aula. La

motivación y el acceso a nuevas oportunidades para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, por parte del profesorado, resultan esenciales.

La información cualitativa, base del análisis y la reflexión sobre la práctica docente, nos ha permitido generar aprendizajes, abriendo posibilidades para una mayor comprensión de las situaciones; nos ha permitido, someter a una revisión crítica nuestras creencias, actitudes, conocimientos y estrategias que comúnmente manejamos en la práctica cotidiana.

Separar las partes de la práctica ayuda a comprenderla de una forma distinta, haciendo posible su reconstrucción, viendo sus debilidades o aspectos críticos, visualizando su transformación, e introduciendo cambios graduales; nos debe permitir valorar los éxitos, estimar si las acciones de mejora han incidido en la calidad de la formación de los docentes y precisar nuevas interrogantes.

No debemos perder de vista que todo proceso evaluativo debe estar centrado en aportar información para transformar una situación y el contexto en el que ésta se desarrolla. Dicha información debe ser sustento importante para la reflexión, dado que el cambio sólo es posible si éste conlleva la intención de mejora. Este proceso de mejora significa transitar de una situación aceptable a una deseable. Buscar la mejora es una responsabilidad profesional, un compromiso ético y moral con la formación de todos los estudiantes. En este sentido la mejora de la práctica docente, debe entenderse como un conjunto de acciones que parten desde el aula y regresan a ella como propuestas, que en todos los casos, implican la modificación de las prácticas y la valorización de sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes, de tal manera que se fortalezca y mejore su formación.

En el presente estudio realizado en el “Instituto Jaime Torres Bodet”, podemos tener conclusiones que de alguna manera reorientarán el quehacer docente con la única intención de

la mejora educativa. Los docentes del colegiado de biología que participan en esta investigación han abierto las puertas de sus aulas, para permitir *ser observados, y criticados en cuanto a su práctica educativa, pero no sólo eso, sino* que también están dispuestos a modificar estilos propios, y rutinas pedagógicas que durante muchos años han adoptado y que en este momento por un acuerdo colegiado y bajo un sustento teórico, se debe cambiar.

El acuerdo colectivo de las propuestas de mejora son las que dan la pauta para un primer paso en la modificación de la práctica. Surge de esta reflexión la necesidad de:

- Socializar en colegiado los contenidos de las asignaturas por medio de la presentación de planeaciones al inicio del semestre para que todos los integrantes se familiaricen no solo con el contenido de su asignatura, sino que conozcan los contenidos de las otras y la posible vinculación entre ellas.
- Ser más claro en cuanto a las estrategias didácticas seleccionadas.
- Construir en colegiado una propuesta de trabajo sistematizada con base en el enfoque por competencias, orientada al desarrollo de proyectos formativos.
- Implementar una estrategia al interior de los grupos con base en disciplina consciente para que tanto docentes como estudiantes identifiquen normas para el respeto por el tiempo destinado a la elaboración de actividades y tareas dentro y fuera del aula.
- Actualizar al colectivo docente en cuanto al uso de TIC.
- Enfatizar el uso de material didáctico dentro de la planeación y su adecuada implementación en el salón de clase

- Revisar los contenidos de la videoteca institucional para aprovechar los recursos que hay en la escuela.
- Enfatizar alternativas de trabajo colaborativo como el desarrollo de proyectos, la acción investigativa y considerar algunas estrategias de evaluación como las rúbricas para orientar el desarrollo de las técnicas expositivas.
- Establecer un diálogo con los estudiantes que permita conocer y respetar sus formas de trabajo y estilos de aprendizaje
- Explicitar la correspondencia entre contenidos, programas y rasgos del perfil de egreso y que de manera metacognitiva los estudiantes sean conscientes de sus propios avances con base en los contenidos de la curricula.
- Ser más explícitos en cuanto a la forma de evaluación de los aprendizajes que permita tanto a los docentes como a los alumnos ser conscientes del avance de los procesos.

Sin duda alguna, los cambios que lleguen a realizarse en el ejercicio de la práctica docente, serán el insumo para un ejercicio de nuevas observaciones, reflexiones y nuevos acuerdos entre pares para dar seguimiento al desempeño y que se mantenga el ciclo de revisión de la práctica para el logro de una mejora continua. La opinión de los alumnos y la evaluación de sus aprendizajes deben ser consideradas como la parte primordial en este ejercicio que persigue una formación de docentes integral y de calidad.

Referencias

- Aguilar-Morales, J.E. (2011) *La evaluación educativa*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la Investigación*. Bogotá: El Buho.
- CIEES (2013). *Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A.C.* México, D.F. en <http://www.ciees.edu.mx/>
- Días S. J. (2004) *¿Evaluación ética y política en función de la educación como derecho público o como mercancía?* Educ. Soc. vol.25 no.88 Special Campinas
- Díaz Barriga, Angel. (1998). *Evaluación Académica: Organismos Internacionales y Política Educativa*. México: UNAM.
- Duque, R. (1993). *La evaluación en la ES Venezolana*. Planuic. Números 17-18, Aniversario X.
- Eaton G. R. (2010) *La evaluación interna en las escuelas normales. Estudio de caso*.
- Escudero, Juan M. et al (2001) *La formación y el aprendizaje de la profesión mediante la revisión de la práctica*, en SEP seminario de análisis de trabajo docente I y II Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en educación Primaria 7°. Y 8°. Semestres. México.
- Gil Antón M. (2013). *La reforma educativa en* <http://cefenicოსanti.blogspot.mx/2013/09/la-reforma-educativa-por-manuel-gil.html>
- González, Luis E.; Ayarza, Hernán. (1997). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe*. Documento central. La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Documentos de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba, 1996.
- Gutierrez Cerda, Hugo. (2002). *La Evaluación Como Experiencia Total. Logros, Objetivos, Procesos, Competencia y Desempeño*. Editorial Nomos S.A., 1° Edición, Santa Fe de Bogotá Colombia.
- Hernández, Pedro. (1998). *Diseñar y Enseñar*. Madrid: NARCEA.
- Lugo, V. E. (1999). *Los desafíos de la UAEM para transitar a una institución colegiada*. Ponencia. Congreso: Retos y expectativas de la educación superior. Recuperada de: http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%203/Mesa%204/Mesa4_26.pdf
- Malave, Nestor. (2007) *Trabajo modelo para enfoques de investigación-acción participativa*. Maturin. Instituto Universitario de Tecnología “Jacinto Navarro Vallenilla”.
- Mora Vargas A.I. (2004). *La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos*. Revista electrónica “Actualidades en Educación” Vol 4, No. 2.
- Moreno Olivos T. (2011). *La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela*. Perfiles educativos. Vol 33. No. 131. México.

- Posner, George. (1998). *Análisis del curriculum*. Colombia: McGraw Hill.
- SEP (2004) *El seguimiento y evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales*. México, D.F. SEP
- Rama, Germán. (1989). *Cambio social, educación y crisis en América Latina*. Análisis, No. 49-50, enero-diciembre.
- Rojas C. J (2012) *Evaluación docente interna, como un sistema de elevar la calidad en Escuelas Normales*. 5°. Coloquio Interdisciplinario de doctorado. Memorias, Puebla, UPAEP.
- Ahumada P. (2010) *Hacia una evaluación autentica del aprendizaje*. Paidós. México.
- Rodríguez G.G., Gil, F.J., García J.E. (1999) *Metodología de la investigación Cualitativa*. Granada. Aljibe.
- Ruiz V.L. (2009) El trabajo colegiado en la construcción de la transformación socioeducativa. En *generación*. Recuperado en:
<http://www.generación.com/usuarios/1024/trabajo-colegiado-construccion-transformacion-socioeducativa>
- Smyth, J. (1991). “Una pedagogía crítica de la práctica del aula” en *Revista de Educación*, 294 pp 275-300.
- Stufflebeam, Daniel; Shinkfield, Anthony. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica.
- Tenbrink Terry D. (2006). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Ed. Narcea. Madrid.
- Valdéz V., H..(2000). *Desarrollo escolar*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ponencia. México

Anexo

Anexo 1. Consentimiento de los docentes para participar en la investigación.

Asunto: Se solicita consentimiento

Cuautlancingo, Puebla a 16 de abril de 2010

Mtro. José Adrián Martínez Galeote
 Mtra. Alma Lilia Cid Díaz
 Mtra. Carmen Arely Merino Loza
 Mtra. Emma Vázquez Reyes
 Mtra. Alma Lorena Pérez Tlapanco.
 Docente del Colegiado de Biología del
 "Instituto Jaime Torres Bodet"
 Presente

Con la finalidad de dar cumplimiento al proceso de evaluación docente al interior del colegiado de Biología, y considerando a la investigación-acción como metodología fundamental en la reflexión de los procesos educativos, por este conducto solicito su CONSENTIMIENTO para participar en la investigación realizada al interior del colegiado de biología acerca de "La evaluación docente entre pares como práctica reflexiva: Experiencia en la especialidad de Biología del "Instituto Jaime Torres Bodet" y en la cual se realizarán las siguientes actividades:

- 1) Realizar un autoanálisis de la práctica docente.
- 2) Participación activa para asistir a las aulas a observar a los docentes del colegiado.
- 3) Registro de observaciones en el cuaderno de notas del observador.
- 4) Permitir la presencia de los compañeros del colegiado en las sesiones de clase que imparto para realizar observaciones y registros de lo sucedido en los diferentes grupos de la especialidad.
- 5) Permitir que las observaciones y los registros realizados sean el insumo para el análisis y reflexión al interior del colegiado.
- 6) Participar activamente en el análisis y reflexión de las observaciones y registros realizados, que permitan hacer propuestas de mejora.
- 7) Que los resultados de la investigación puedan ser publicados en medios de difusión, divulgación, eventos académicos o para fines de obtención de grado.

No dudando de su ética y profesionalismo y esperando que los resultados de la investigación sean favorables para la formación de los docentes que se atienden en la institución en la que laboramos, agradezco su atención.

Mtro. José Adrián Martínez Galeote Si acepto 
 Mtra. Alma Lilia Cid Díaz Si acepto
 Mtra. Carmen Arely Merino Loza Si acepto 
 Mtra. Emma Vázquez Reyes Si acepto 
 Mtra. Alma Lorena Pérez Tlapanco. SI ACEPTO 

Anexo 2. Ejemplo de instrumento de Autorreflexión de la práctica docente.

**DOCUMENTO 3. AUTO-REFLEXION SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE**

Con la finalidad de conocer la evaluación docente partiendo de una auto-reflexión de su práctica educativa, se le solicita de la manera más atenta, responda a las siguientes preguntas:

<p>1) ¿Qué es lo que hago? (Acontecimientos rutinarios, incidentes frecuentes, principales problemas o dificultades, organización del tiempo, organización grupal, condiciones laborales).</p>	<p>Preparo la clase (planeación, material didáctico, contenido) Llevar a cabo los talleres para 7o. semestre. Supervisar práctica docente de 7o. semestre. Dirigir, revisar, orientar a alumnos de 3er. semestre para la planeación de OPD. Dificultades: actividades que me impiden</p>
<p>2) ¿Cuál es el sentido de mi enseñanza? (¿Qué justifica mis acciones?, ¿a qué se deben? (Creencias, Teorías, Constructos personales), Ideología Didáctica y contexto.</p>	<p>Supervisar a los alumnos de 7o. semestre. Condiciones laborales: saturación de trabajo y requerimientos administrativos (trámites, bitácoras). Apoyar, orientar lo mejor posible a los alumnos para la práctica docente, procurar que sean analíticos, críticos, reflexivos sobre la práctica educativa que observan en los foros y la de ellos mismos, con el fin de que se fortalezcan sus habilidades, actitudes y valores y los apliquen a su práctica docente.</p>
<p>3) ¿Cuáles son las causas de actuar de ese modo? (¿De dónde proceden los supuestos, los valores y las creencias sobre la enseñanza que reflejan mis prácticas?, ¿Qué prácticas sociales reflejan esas ideas? ¿Qué es lo que hace que yo mantenga mis teorías? ¿A qué intereses sirve mi práctica?</p>	<p>Al tener una teoría cognitivista (constructivista) - enlazar a los alumnos al enfoque por competencias, siguiendo a los intereses de los alumnos (mejora en su práctica docente) y a los propios, sintiéndome bien con lo que hago.</p>
<p>4) ¿Cómo podría hacer las cosas de otro modo? (Si tuviera que renovar, que reconstruir... ¿Qué haría?)</p>	<p>Considero me falta mayor organización de tiempo, ser yo misma más estricta en el uso del tiempo destrocado a cada actividad.</p>

Nombre Carmen Arely Merino Loza

Anexo 3. Ejemplo de instrumento de Autorreflexión de la práctica docente.

**DOCUMENTO 3. AUTO-REFLEXION SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE**

Con la finalidad de conocer la evaluación docente partiendo de una auto-reflexión de su práctica educativa, se le solicita de la manera más atenta, responda a las siguientes preguntas:

<p>1) ¿Qué es lo que hago? (Acontecimientos rutinarios, incidentes frecuentes, principales problemas o dificultades, organización del tiempo, organización grupal, condiciones laborales).</p>	<p>Preparo mi clase e imparto Superviso la práctica de alumnos 7º Incidentes: falta de alumnos 7º a las es. sec. Cond. Laborales: mucho trabajo admvo.</p>
<p>2) ¿Cuál es el sentido de mi enseñanza? (¿Qué justifica mis acciones?, ¿a qué se deben? (Creencias, Teorías, Constructos personales), Ideología Didáctica y contexto.</p>	<p>Generar un cambio en la forma de percibir la educación, proponer nuevas formas de enseñar y rescatar el amor al S. H.</p>
<p>3) ¿Cuáles son las causas de actuar de ese modo? (¿De dónde proceden los supuestos, los valores y las creencias sobre la enseñanza que reflejan mis prácticas?, ¿Qué prácticas sociales reflejan esas ideas? ¿Qué es lo que hace que yo mantenga mis teorías? ¿A qué intereses sirve mi práctica?</p>	<p>Porque el país atraviesa un momen- to de crisis y se tiene que educar de manera diferente hacer pensar para promover nuevos comport- tamientos y despertar la colaboración.</p>
<p>4) ¿Cómo podría hacer las cosas de otro modo? (Si tuviera que renovar, que reconstruir... ¿Qué haría?)</p>	<p>Hacer más trabajo colaborativo y mayor contacto con los alumnos preocuparme más por lo educativo y menos por lo administrativo.</p>

Nombre Alexa Lilia Cielo Drey

Anexo 4. Ejemplo de cuaderno de notas del observador

Observación - DIA / MES / AÑO
16 / 06 / 2010
 Mtra. Carmen Arely Merino Loza.
 Asignatura: Diversidad de los Animales.
 Grupo: 6o Semestre

Saludo
 Registro de asistencia
 Designa - Comenta que va a continuar el
 equipo que estaba exponiendo. -
 Para un equipo de 5 integrantes
 Presentan un video
 Al término del mismo, los alumnos del equi-
 po quieren continuar, la maestra interviene
 me para comentar el video, pide opiniones
 y acepta comentarios. Interviene y aclara
 dudas.
 Continúa la exposición del equipo. La
 maestra participa frecuentemente, aprove-
 chando los espacios que hacen los alum-

que están exponiendo, hace aclaraciones de
 términos o conceptos mal empleados por los
 alumnos. Retoma para aclarar, información
 de clases anteriores preguntando a los alum-
 nos del grupo - ¿Cuáles son las caracterís-
 ticas de los coleopteros? Recuerdan, ya
 lo vimos, - ¿Cuál es la diferencia con
 los paleopteros? - y reafirma... Recuer-
 dan que...
 Los alumnos participan activamente pregun-
 tando, comentando, haciendo aportaciones
 ella contesta y reafirma al igual que los
 integrantes del equipo.
 Para concluir: retoma datos de la clase ante-
 rior, y los entrelaza con los actuales
 Menciona la actividad que deben rea-
 lizar para el viaje de estudio y la

entrega por escrito, la lee y pregunta si que-
 do clara la indicación, los alumnos lo con-
 firman y se da por terminada la clase.

Observación: Aluletilla → "Sale"
 No Reafirma o confirma con estímulos
 verbal a los alumnos
 se "Muy Bien" "exactamente"
 "así es" etc

Anexo 5. Ejemplo de cuaderno de notas del observador

Docente observado 1 AD DIA / MES / AÑO
03 / 05 / 10

La expresión oral y escrita

Inicia la clase 15 minutos más tarde de lo indicado.

Pase de lista.

Comenta las actividades que se van a realizar durante la semana.

Los alumnos se muestran con dudas y solicitan se les ~~se~~ explique nuevamente.

El maestro explica nuevamente y aclara dudas sobre las actividades.

Utiliza la computadora, para lo cual se tarda mucho en prenderla, y encender el cañón. Los alumnos se distraen haciendo otras cosas y platicando entre ellos sin que el docente llame su atención con algún otro comentario u otra actividad mientras intenta encender el proyector.

Una vez que logra tener los recursos de manera adecuada, proyecta un texto en el que se señalan

las actividades que realizarán. Consiste en la creación de un blog en la red, para que los estudiantes puedan tener ahí todas las presentaciones y escritos producto de las siguientes sesiones. Asignan al jefe de grupo para que se haga cargo de la creación del blog. Le preguntan si está dispuesto a cooperar y él asiente que sí, que sabe hacerlo pero que todos le deben dar tiempo sus productos. El docente indica que deben leer un texto y realizar una ficha de análisis crítico. (ellos ya conocen el formato). Los alumnos comienzan a leer, algunos no traen su antología y leen con los compañeros, lo cual propicia que se distraigan platicando de otras cosas.

La clase termina, el maestro les indica que continuarán la próxima clase.

Observó: 2 AL

Anexo 6. Instrumento para evaluación de las características de la práctica docente.



Instrumento de evaluación de las características de la práctica docente del colegiado de Biología del UTB

Con la finalidad de conocer la evaluación docente desde la mirada de los pares, señala con una "X" el paréntesis del indicador que exprese tu opinión. Al final del cuestionario hay un espacio para que comentes cualquier otro aspecto que consideres de importancia

IDENTIFICACION DEL PROFESOR OBSERVADO _____

ASIGNATURA QUE IMPARTE _____

IDENTIFICACION DEL OBSERVADOR _____

1. Denota conocimiento del programa de la asignatura que imparte y del plan de estudios
 Totalmente de acuerdo De acuerdo Más o menos de acuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo
2. Aplica estrategias de enseñanza y aprendizaje orientadas hacia el desarrollo de competencias
 Totalmente de acuerdo De acuerdo Más o menos de acuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo
3. Hace buen uso del tiempo en clase
 Totalmente de acuerdo De acuerdo Más o menos de acuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo
4. Utiliza adecuadamente recursos y materiales didácticos para abordar los contenidos de la asignatura
 Totalmente de acuerdo De acuerdo Más o menos de acuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo
5. Utiliza diversas formas de organización en el grupo que favorecen la participación individual y colectiva
 Totalmente de acuerdo De acuerdo Más o menos de acuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo
6. Propicia un ambiente de trabajo que favorece las relaciones interpersonales entre el grupo
 Totalmente de acuerdo De acuerdo Más o menos de acuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo
7. Aborda los contenidos de tal forma que se cumplen los propósitos de la asignatura y se favorece el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso.
 Totalmente de acuerdo De acuerdo Más o menos de acuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo
8. Utiliza estrategias de evaluación congruentes con el enfoque por competencias
 Totalmente de acuerdo De acuerdo Más o menos de acuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

Observaciones personales: