

INTELIGENCIA PRÁCTICA DOCENTE (IPD): MODELO PARA EVALUAR EL DESEMPEÑO DEL MAESTRO Y ORIENTAR SU FORMACIÓN¹

Practical Intelligence in Teaching (PIT): A model for evaluate the teacher's performance oriented to formation

M.C. Víctor Hugo Torres Fernández

Estudiante de Doctorado en Ciencias Educativas
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Universidad Autónoma de Baja California. México
Contacto: victorres5@hotmail.com

Dr. Lewis S. McAnally Salas

Investigador y docente - SNI I
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Universidad Autónoma de Baja California. México
Contacto: mcanally@uabc.edu.mx

Recibido: 29/04/2014

Aceptado: 11/07/2014

RESUMEN

La implementación del paradigma constructivista hace necesario valorar el quehacer del maestro, donde los tradicionales métodos de evaluación se consideran descontextualizados y poco útiles. Este estudio presenta el desarrollo de un modelo conceptual denominado Inteligencia Práctica Docente, que integra indicadores asociados a las competencias docentes, el contexto y aspectos de la práctica tradicional para evaluar el desempeño docente. Para ello se analizaron los referentes que dan sustento a la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México, a los procesos cognitivos, el contexto escolar y constructo de inteligencia práctica (IP). Se concluye que el modelo elaborado representa un referente conceptual y metodológicamente viable para evaluar el desempeño docente, orientado a generar procesos de formación y optimizar el actuar del maestro como gestor de aprendizajes.

Palabras clave: Evaluación, desempeño docente, competencias docentes, procesos cognitivos, inteligencia práctica, formación.

ABSTRACT

A new constructivist approach was introduced in high schools of Mexico and to know about constructivist teacher skills was required an assessment process, however the classic analysis methods are useless. So this report presents an advanced theoretical prototype called IPD, this design let to put together relevant teaching skills, scholastic environment and traditional teaching methods to the teacher performance appraisal. The support RIEMS documents, cognitive processes outlines, reports about scholastic environment and the theory of Sternberg about practical intelligence (PI) were analyzed. In conclusion that the theoretical prototype developed represents a conceptual highlight and makes methodologically feasible to teacher performance appraisal oriented to elaborate new courses to design processes and procedures that can help the teacher bring about improvements as manager of learning.

Keywords: Teacher performance appraisal, teaching skills, scholastic environment, cognitive processes, practical intelligence, training.

¹Primera etapa del proyecto de tesis doctoral del primer autor y se orienta a la evaluación del desempeño docente a partir del análisis de redes.

INTRODUCCIÓN

A finales del 2008, en México, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) estableció la conformación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) a través del proceso de Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), y a partir del nombrado Marco Curricular Común (MCC) propuso la aplicación del modelo constructivista con enfoque en el logro de competencias genéricas y disciplinares de los estudiantes como nuevo paradigma en el desarrollo del esquema educativo² donde la función del docente requiere ser reevaluada dentro del proceso de aprendizaje del estudiante e identificar el nivel de desempeño que el profesor exhibe frente a los requerimientos del propio modelo.

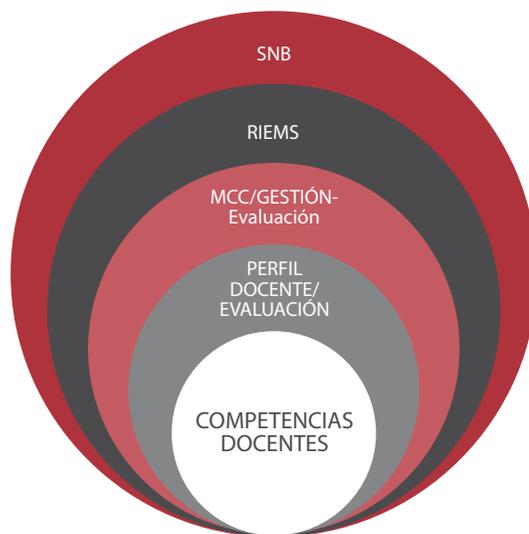
En este nuevo paradigma educativo, el rol del profesor debe evolucionar, pasar de transmisor de significados y enseñanzas a convertirse en gestor de aprendizajes, es decir, idealmente se debe transformar en diseñador, guía, facilitador, supervisor y evaluador del proceso educativo, por tanto, recae en la responsabilidad del docente implementar estrategias pertinentes y relevantes que guíen al estudiante hacia experiencias significativas en la construcción y aplicación de sus aprendizajes (INEE, 2014), lo que representa el desarrollo de las nombradas *competencias docentes*.

Por su parte, el Acuerdo 447 (2008), vincula las competencias docentes con actitudes, conocimientos y habilidades que le permiten gestionar procesos educativos centrados en el aprendizaje social y colaborativo, la resolución de problemas, así como el trabajo en torno a proyectos y propuesta de procesos innovadores de enseñanza, donde el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) faciliten la generación de ambientes pertinentes de aprendizaje en contextos determinados. Estas competencias deben guiar, en buena medida, la adecuada implementación de esquemas que le permitan idear, crear, adaptar, organizar, implementar, manejar, supervisar y valorar una serie de estrategias y ambientes de aprendizaje acordes al paradigma educativo establecido.

Adicionalmente, se propuso implementar mecanismos de evaluación (estándares y procesos) que orienten la formación y actualización de los docentes hacia el desarrollo del modelo de competencias planteado, que integran el perfil docente esperado en los profesores. Es necesario puntualizar que en el marco de este enfoque educativo, el desarrollo de estas competencias docentes se vincula a un conjunto de elementos que se consideran indispensables

para lograr un proceso educativo de mayor calidad en el nivel medio superior (fig. 1).

Figura 1. Concreción de los componentes constitutivos del modelo educativo propuesto, la relevancia de las competencias docentes dentro de este enfoque y el contexto hacia la evaluación del docente.



© Torres, V; McAnally, L., *Revista Ciencia desde el Occidente*, Vol. 2, Núm. 1, 2015

Por otra parte, así como se observan factores del entorno que influyen en el logro o fracaso escolar de los estudiantes, también alrededor del quehacer docente se pueden observar elementos de contexto que van más allá de las competencias docentes, como los expuestos por Dahllöf y Lundgren (1970), Clark y Peterson (1997), Karaagac y Threlfall (2004), Castillo (2009), OCDE (2009), Ramírez, et ál (2012), Andrade (2013) y Nava y Rueda (2013), entre otros.

Estos autores consideran que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se puede comprender plenamente si no se analizan las limitaciones y/o las oportunidades que lo caracterizan. En el caso de la actividad de los docentes a menudo se delimita por el entorno físico y otros factores de influencia, como son: las teorías implícitas (conocimientos y creencias), el ámbito escolar (directivos, comunidad escolar, sean estudiantes o maestros), recursos, objetivos y acciones del profesor; se asume que estos factores son importantes y deben ser incluidos al proponer un modelo que intente describir, analizar y explicar la práctica del profesor, es decir, el desempeño docente y su evaluación dentro del esquema de enseñanza-aprendizaje.

²Acuerdo 442, 2008.

En relación a la evaluación del desempeño docente, debe ser considerado como un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad, que pretende la colecta de datos (cualitativos y cuantitativos) para generar un juicio de valor a partir de un referente, orientado hacia la toma de decisiones y la realización de intervenciones para la mejora de la calidad (Cordero et ál., 2011 & Reyes, 2014).

En nivel medio superior, este tipo de evaluación es uno de los aspectos que se considera más complejo e indispensable de realizar. Se requieren lineamientos y metodologías que permitan su realización de manera sistémica, a partir de indicadores, parámetros y criterios bien definidos y establecidos que sean guías para obtener evidencias de desempeño del docente (Acuerdo 442, 2008), lo cual es considerado un reto para los especialistas, tanto del campo de formación, como de la evaluación, dado que es un aspecto del entorno educativo que ha sido poco atendido (Cordero et ál., 2011).

Dentro del proceso de evaluación que se practica, relacionadas con el desempeño docente, se han desarrollado diferentes estrategias de medición: el portafolio docente, los cuestionarios de autoevaluación, la evaluación por pares o los cuestionarios de opinión a directivos y estudiantes.

Estos últimos han sido utilizados como la técnica de recolección de datos de mayor aplicación para valorar el desempeño docente, a nivel nacional e internacional (Reyes, 2014); los puntajes obtenidos se asumen como una medida directa del desempeño docente y dependen del grado de satisfacción de los estudiantes con respecto al actuar del maestro. Muchos autores cuestionan su pertinencia por diversas razones:

- Se sustentan en modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje (exposición del maestro), por tanto no están alineados al modelo educativo implementado en EMS.

- Mecanismos de tipo sumarios o centrados en los resultados, reducidos a puntuaciones numéricas que poco aportan al desarrollo de un proceso de formación y/o capacitación pertinente de los docentes (Güemes & Loredo, 2008; Reyes, 2014).

- Reactivos descontextualizados de la realidad que vive el maestro según su entorno.

- Los cuestionarios en uso, carecen de rigor metodológico en su elaboración (Luna & Torquemada, 2008).

- Su construcción parte de otros ya elaborados.

- Grado de confiabilidad. Los estudiantes al ser el centro del proceso educativo son participantes clave en la evaluación docente, pero solo al identificar comporta-

mientos observables y claros que realiza el maestro.

- Grado de sinceridad de la respuesta emitida, la cual puede estar influenciada por varios factores. Donde las respuestas falsas pueden llegar hasta el 30% del total del cuestionario (Clayson & Haley, 2011).

- Aunque no existen suficientes estudios, existe la incertidumbre si un maestro popular es calificado como *bueno* por los estudiantes.

- Tratamiento poco sofisticado en términos estadísticos (McKeachie, 1997) que pueden llevar a conclusiones erróneas de los resultados.

Adicionalmente, autores como Luna y Torquemada (2008) consideran que, para que una metodología de evaluación de desempeño sea representativa de una actividad tan compleja como la docencia, esta debe ser integral y congruente con la filosofía institucional y al mismo tiempo se requiere tener presente que los propósitos de la evaluación determinan los métodos y herramientas que serán utilizados.

De tal manera que la evaluación del docente debiera ser un proceso sistémico de obtención de datos válidos y fiables que permitan identificar y valorar el despliegue de capacidades personales; así, la evaluación estaría claramente circunscrita en el docente y en función del contexto donde desarrolla su práctica educativa (Güemes & Loredo, 2008).

Todo lo anterior debe guiar a los investigadores hacia el desarrollo de nuevos enfoques y metodologías para realizar una actividad tan relevante y de gran impacto en el entorno educativo y en la sociedad en su conjunto, como es la evaluación del desempeño docente.

Por consiguiente, la investigación sobre la evaluación docente debe incluir los procesos intrínsecos al profesor, los cuales, y para los fines de esta propuesta, se considera que están definidos –primeramente- a través de procesos cognitivos, pero también deben ser integrados los factores externos, nombrados aquí como *elementos de contexto*, que en su conjunto se asume que definen y detonan el actuar del docente.

Esto lleva necesariamente al análisis de cómo los profesores dan sentido a su trabajo en un entorno determinado, lo cual, se considera un tema complejo, por el nivel de interacciones que se presentan en el proceso (Clark & Peterson, 1997).

Así que, identificar y analizar las características del profesor y del contexto pedagógico, puede ayudar a una mejor comprensión teórica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque investigadores como Luna y colaboradores (2011) indican que en México, estudios relacionados con

características de este tipo, son incipientes bajo el nuevo enfoque educativo.

Una alternativa dentro de la discusión para valorar el desempeño docente, podría estar orientada hacia la identificación de características propias del profesor con base en la carga cognitiva que lleva consigo como actor dentro del escenario educativo. Esta carga cognitiva puede ser asociada con lo que diversos autores (Jackson, 1968; Shavelson & Sterns, 1981; Boyle, 1994; Nicholson, 1996; Clark & Peterson, 1997, Coleman, 2014, entre otros), nombran como *procesos cognitivos* y que son considerados precursores del quehacer del profesor.

En consecuencia, para realizar su quehacer educativo, los profesores tienden a elaborar y aplicar patrones o modelos de solución a problemas o situaciones específicas asociados con el entorno en el cual realizan su actividad docente, a partir de procesos cognitivos o esquemas mentales que son construidos y reconstruidos (consciente o inconscientemente) con base en sus habilidades adquiridas, teorías implícitas creadas, objetivos por alcanzar o experiencias acumuladas y los cuales son aplicados de manera recurrente para gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (Clark & Peterson, 1997).

Al suponer que lo que realizan los profesores depende en gran medida de lo que piensan, la investigación sobre los procesos cognitivos se vuelve relevante para entender su proceder, permite revelar los procesos invisibles que intervienen en la planeación, diseño, organización y desarrollo de su quehacer educativo y/o la toma de decisiones y resolución de situaciones en el contexto (Nicholson, 1996; Coleman, 2014).

Si bien, los fenómenos incluidos en el dominio de la ac-

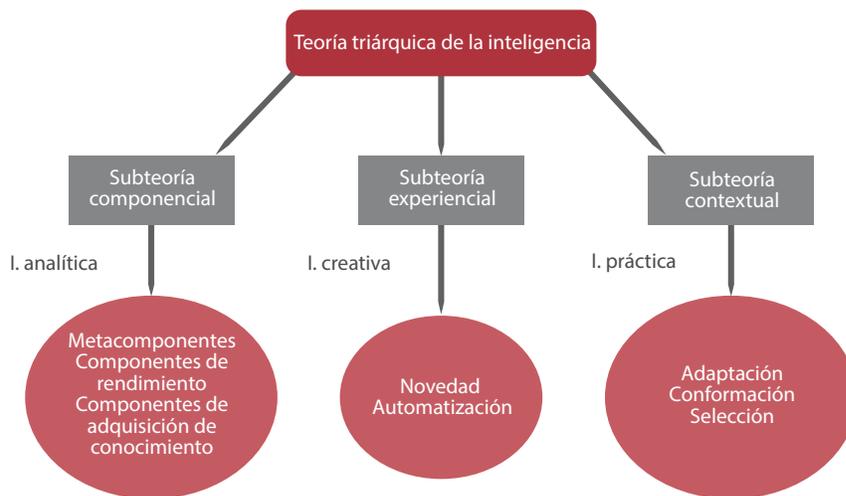
ción del docente pueden medirse con más facilidad y someterse más cómodamente a métodos de investigación empírica que los fenómenos circunscritos en el dominio de su pensamiento, la investigación sobre los procesos cognitivos de los docentes es necesaria, aunque ello representa complejos problemas metodológicos para el investigador empírico.

Así, el estudio sistemático de los procesos de pensamiento de los docentes, enfrenta a los investigadores a serios problemas técnicos, metodológicos, y epistemológicos. El principal problema metodológico concierne al modo de conseguir e interpretar los procesos cognitivos de los maestros. Una alternativa viable a esta problemática podría ser analizar los esquemas mentales del individuo desde el enfoque de la inteligencia planteado por Sternberg (1985) y caracterizar el quehacer docente, identificando elementos relevantes dentro de su práctica bajo el paradigma constructivista.

Para los fines de esta investigación, se toma como referente de *inteligencia*, aquel desarrollado desde la perspectiva de Sternberg (2000) donde se le define, en términos generales, como la capacidad de adaptarse exitosamente al ambiente, con énfasis en la resolución de problemas y toma de decisiones. La inteligencia del individuo se considera uno de los constructos más estudiados dentro del campo de la psicología, ya que se asume como una de las fuentes de diferencias individuales de mayor relevancia (Benatuil, et ál., 2005).

Si bien se han generado muchos modelos para explicar la inteligencia, estos no han sido acompañados por los correspondientes instrumentos para su evaluación. En este contexto, Sternberg (1985) propuso la teoría Triárquica de

Figura 2. Dimensiones de la teoría Triárquica de la inteligencia propuesta por Sternberg (1985).



© Torres, V; McAnally, L., *Revista Ciencia desde el Occidente*, Vol. 2, Núm. 1, 2015

la inteligencia, uno de los planteamientos más relevantes e innovadores en este campo y que aporta una serie de referentes para tratar de explicar este concepto (Fig. 2) y cómo puede ser evaluado.

Esta teoría es modelada a partir de la integración de tres dimensiones de la inteligencia:

- La Inteligencia Analítica. Aquella que permite discernir y separar problemas, encontrar soluciones no evidentes a simple vista y juzgar la calidad de las ideas (generalmente ideas de otros).

- La Inteligencia Creativa. La cual permite enfrentar y manejar situaciones que son totalmente novedosas y encontrar nuevas perspectivas a tareas automatizadas y iterativas.

- La Inteligencia Práctica (IP). Caracterizada como la habilidad mental del individuo relacionada con el proceso de ajustarse al contexto. Y entendida como la aptitud para plantear alternativas de solución a problemas definidos, seleccionando la mejor opción en función del tiempo, el conocimiento y el contexto en que el individuo se encuentra, el cual surge en la vida cotidiana y para los cuales no existe una solución única, clara y explícita. (Sternberg, 1995).

Entre las dimensiones de la inteligencia propuestas por Sternberg (op.cit.) resulta de particular relevancia la relacionada con la IP para el estudio del quehacer docente, ya que implica la habilidad para adaptarse, modelar y seleccionar diariamente el entorno.

Por otra parte, al considerar que la dimensión de IP se propone como un elemento vivencial de la inteligencia -dentro del modelo de Sternberg-, esta ha sido analizada con diferentes instrumentos o enfoques, lo que ha llevado a ser factible su evaluación por medio del llamado *conocimiento tácito* (CT), es decir, el conocimiento que se adquiere a través de experiencias cotidianas y en eventos frecuentes dentro de un entorno específico (Sternberg et ál., 1995; Wagner & Sternberg, 1985).

Es necesario mencionar que existen pocas metodologías diseñadas, estructuradas y validadas para medir el CT, una de las más aplicadas para su cuantificación es a través de lo que Sternberg denomina como *inventarios de conocimiento* (Busch, et ál, 2003), que consisten en relatar vivencias pasadas (revivir experiencias) o responder preguntas (cuestionarios o entrevistas) sobre cómo se puso en práctica determinado conocimiento en una situación específica, con resultados efectivos y describir conceptualmente, de modo preciso, los elementos que intervienen en su concepción (Sternberg et ál, 1993).

- Con base en lo anterior, se propone considerar el análisis de la IP como referente para identificar y analizar

los componentes del quehacer del profesor dentro de un contexto determinado y eventualmente hacer factible la evaluación del desempeño docente a partir del CT; para lo cual se plantea 1). Desarrollar un modelo sobre los componentes involucrados en el desempeño del profesor, a partir del constructo denominado Inteligencia Práctica Docente (IPD), sustentado conceptualmente en los procesos cognitivos y el contexto y, 2). Identificar e integrar los componentes que la constituyen y permiten evaluar el desempeño docente de profesores de EMS.

En suma, la elaboración del constructo inteligencia práctica docente (IPD), surge de la necesidad de disponer de herramientas, que sustentadas en el modelo propuesto por la RIEMS, permitan desarrollar una estrategia pertinente para evaluar el desempeño del profesor, orientado hacia un enfoque de formación, es decir, que la información que se obtenga sirva para identificar a qué elementos del modelo se deben dirigir la capacitación y el acompañamiento del docente.

MÉTODO

Como primer paso metodológico, se seleccionaron como referentes que sustentan al modelo educativo propuesto en la RIEMS, por parte de la SEMS, los Acuerdos 442 y 447 (2008) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (2013). De ellos se identificaron y nombraron los elementos que se consideraron importantes para el objetivo.

Posteriormente se analizó la información relacionada con los esquemas de evaluación del quehacer del profesor que tradicionalmente se aplican, buscando su posible alineación al nuevo enfoque educativo, en función del objetivo propuesto y la factibilidad de uso -en su caso- de acuerdo a investigaciones realizadas sobre el tema (Luna & Torquemada, 2008; Luna et ál., 2011; Reyes, 2014).

Por otra parte, se identificaron otros elementos que se consideran relevantes y que definen o determinan la manera en que un profesor realiza su práctica docente; es decir, se analizaron los esquemas existentes sobre factores a considerar en el desempeño docente (Jackson, (1968), Shavelson y Sterns, (1981), Boyle, (1994), Nicholson, (1996), y Clark y Peterson, (1997), entre otros.)

Una vez identificados, clasificados y analizados los elementos relevantes, se integraron en una estructura teórica que permitió armonizar, cuantificar y analizar la información relativa al quehacer del docente, todo ello a partir del modelo sobre la *inteligencia práctica* de Sternberg (1985) y sus alternativas de cuantificación (Sternberg, 2000; Benatuil et ál., 2005) obteniéndose como producto final, un modelo teórico que lleva al análisis, identificación

y selección de los elementos que se consideran relevantes dentro del desempeño docente y que integran y sustentan el desarrollo y modelado del constructo IPD, el cual se propone como una alternativa para valorar el desempeño docente en EMS, desde un enfoque de formación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tomando como base el estudio combinado de los diferentes referentes (Jackson, 1968; Shavelson y Sterns, 1981; Boyle, 1994; Nicholson, 1996; Clark y Peterson, 1997), se plantea una propuesta que implica el desarrollo de un modelo sustentado en los procesos cognitivos del profesor, con base en las competencias docentes (Acuerdos 442 y 447, 2008 y la LGSPD, 2013), elementos de contexto específicos (Dahllof y Lundgren, 1970; Clark y Peterson, 1997; Karaagac y Threlfall, 2004; Castillo, 2009; OCDE, 2009; Ramírez et ál., 2012; Andrade, 2013; Nava y Rueda, 2013), y aspectos selectivos de la práctica tradicional, donde sus interacciones impactan y determinan el desempeño docente.

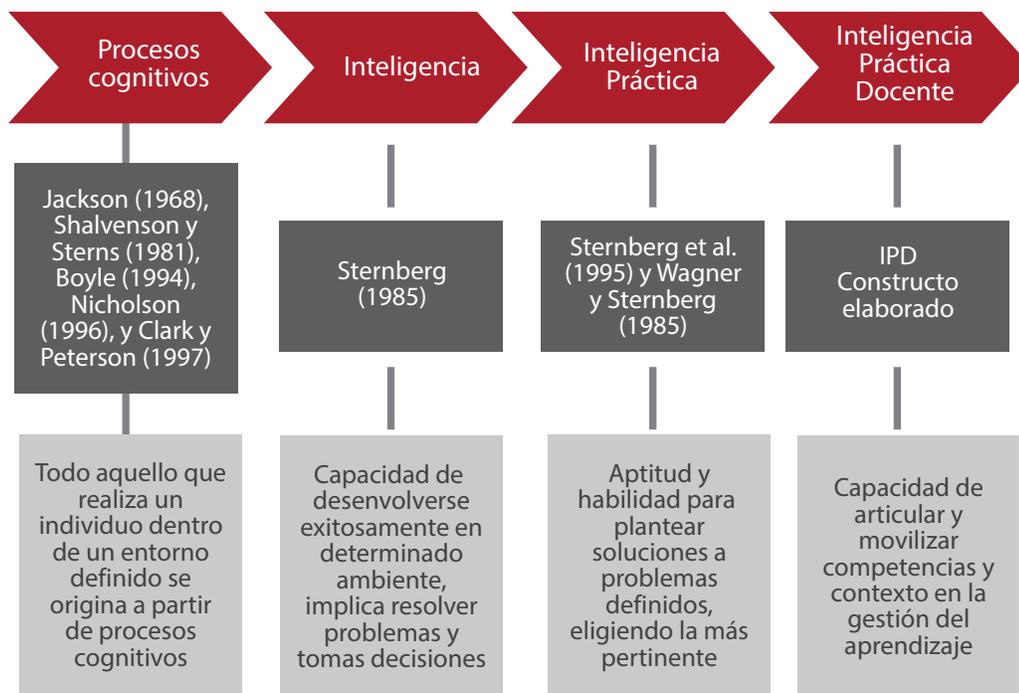
A partir de la conceptualización que se tiene sobre los modelos vinculados con los procesos cognitivos, se plan-

tea que todo aquello que realiza un individuo y en particular un profesor dentro de un entorno definido, se gestiona en primera instancia, a través de sus pensamientos y que cualquier acción o actividad que se produzca posteriormente es una consecuencia a dichos procesos.

Es posible inferir que la decisión de actuar ante una situación particular en un entorno determinado depende de la cantidad, calidad y tipo de información que el profesor tenga disponible, así como de aquellas experiencias previas que haya acumulado y que le lleven a realizar un proceso de discernimiento y selección de opciones, analizando su aplicación y puesta en práctica.

Por otra parte, el constructo *Inteligencia Práctica* (IP) derivado de la teoría triárquica de Sternberg (1985) y en relación a los procesos cognitivos, se perfila como un buen descriptor de las situaciones a las que se enfrenta un profesor al realizar su práctica docente, por lo que los procesos cognitivos son identificados a partir de su IP, lo cual implica la aptitud y habilidad para plantear alternativas de solución a problemas definidos, eligiendo la más pertinente en función del tiempo, el conocimiento y el contexto en que el individuo se encuentra, en escenarios

Figura 3. Secuencia conceptual para la elaboración del constructo Inteligencia Práctica Docente (IPD) a partir de las teorías con base en procesos cognitivos, autores y descripción general.



© Torres, V; McAnally, L., *Revista Ciencia desde el Occidente*, Vol. 2, Núm. 1, 2015

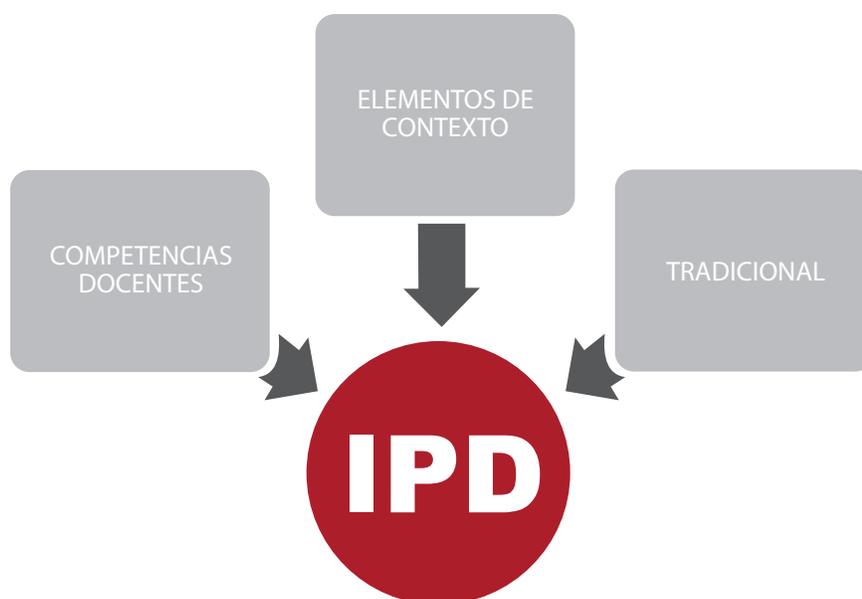
que surgen en la vida cotidiana y para los cuales no existe una solución única, clara y explícita (fig. 3).

El integrar a través de procesos cognitivos y el constructo de IP, las competencias docentes, elementos de contexto, así como ciertos aspectos de la práctica tradicional, permite generar un modelo conceptual que aporta un enfoque integral de cómo y en qué medida estos componentes impactan o definen el actuar de un profesor al analizarlos en su conjunto y en sus interrelaciones, que pueden ser valoradas o medidas, como lo ha demostrado Sternberg, et ál. (1995) y Wagner y Sternberg (1985), por medio del conocimiento tácito (CT) del profesor. Su CT ha

sido modelado a partir del entrenamiento institucional, el desarrollo personal y el aprendizaje que se logra de interactuar con un entorno definido.

En suma, el constructo de *inteligencia práctica* aplicado al contexto del profesor, representa la capacidad que tiene para articular y movilizar saberes, habilidades y actitudes, que le permiten responder eficazmente a demandas en su quehacer profesional de manera rápida, pertinente y creativa, movilizando en el proceso de aprendizaje los elementos necesarios para ello; del cual a partir de este estudio nos permite construir un modelo denominado *Inteligencia Práctica Docente*, caracterizado por los factores descritos en la figura 4.

Figura 4. La IPD, integrada por tres factores: competencias docentes, elementos de contexto y aspectos de la práctica tradicional.



© Torres, V; McAnally, L., *Revista Ciencia desde el Occidente*, Vol. 2, Núm. 1, 2015

De tal manera que el modelo de la IPD generado presenta las siguientes cualidades:

- Es un constructo que implica los procesos cognitivos del docente.
- Integra aquellos elementos que se insertan en su realidad, e incluye las competencias docentes, aspectos de la práctica tradicional y los componentes de contexto que impactan el quehacer educativo gestionado por el profesor.
- Los procesos cognitivos del maestro pueden ser identificados y analizados por medio del CT, a través de los inventarios de conocimiento.
- A partir de la IPD, es factible evaluar el grado de re-

levancia de los diferentes elementos que determinan la práctica docente y llegar a elaborar un modelo empírico.

Una vez conceptualizada la IPD, se identificaron y seleccionaron los componentes que la constituyen y hacen viable el desarrollo del modelo.

Si se considera que los docentes deben trascender los propósitos disciplinares de su área de experiencia y participar en la formación integral de los estudiantes, entonces requieren identificar, analizar y desarrollar los requerimientos pertinentes para la implementación del enfoque constructivista centrado en el logro de competencias de los estudiantes. Ello implica que los profesores, a su vez, se empoderen de las competencias requeridas para par-

participar de manera pertinente en el proceso educativo, en función del contexto en que realiza su práctica.

Lo que llevó a seleccionar determinadas competencias docentes que resultan relevantes en la elaboración del

modelo de IPD y que para los fines de esta investigación son siete, las cuales se identifican y son caracterizadas como se indica en la tabla 1.

Tabla 1. Competencias docentes, codificación y descripción general, consideradas como parte del la IPD y requeridas para su valoración dentro del modelo de evaluación del desempeño docente.

Competencia docente	Codificación	Descripción general
1. Organiza su formación continua	[Forma]	Aprende, incorpora y evalúa nuevos procesos de aprendizaje. Se actualiza en el manejo de las Tics y un segundo idioma.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje.	[Facilita]	Argumenta naturaleza, métodos y saberes. Los procesos de aprendizaje a utilizar y conocimientos a desarrollar.
3. Planifica procesos de aprendizaje atendiendo el enfoque por competencias.	[Planifica]	Identifica conocimientos requeridos para el desarrollo del estudiante, diseña y utiliza materiales apropiados y contextualiza su aplicación en la vida cotidiana dentro de la comunidad a la que pertenece.
4. Aplica procesos de aprendizaje innovadores.	[Innova]	Usa las TIC dentro de sus estrategias en los procesos de aprendizaje; acorde a las aspiraciones, necesidades y posibilidades de acuerdo al marco sociocultural del estudiante.
5. Evalúa los procesos de aprendizaje con enfoque formativo	[Evalúa]	Establece criterios de evaluación, los comunica, aplica en los procesos de aprendizaje; fomenta la auto y la co-evaluación entre los estudiantes.
6. Construye ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo	[Construye]	Favorece un aprendizaje crítico, reflexivo y creativo, incentiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, propicia el uso de TIC para procesar e interpretar información y generar conocimiento.
7. Contribuye a generar un ambiente propicio para el desarrollo integral del estudiante.	[Contribuye]	Practica y promueve el respeto, favorece el dialogo, estimula la participación, favorece la integración entre los estudiantes.

© Torres, V; McAnally, L., *Revista Ciencia desde el Occidente*, Vol. 2, Núm. 1, 2015

Por otra parte, la práctica tradicional, si bien no es una competencia -para el desarrollo del modelo de IPD- se consideran ciertos aspectos que pueden ser relevantes dentro del proceso de aprendizaje gestionado por el maestro, como es posibilitar la identificación del nivel de manejo de la información que tiene el estudiante, previo a su utilización dentro del proceso de socialización y construcción de conocimientos en la interacción con sus pares, sea a través de cuestionarios, preguntas directas o evaluaciones individuales, que puede enriquecer y dar mayor sustento al manejo, análisis y aplicación que el estudiante haga de la información durante el proceso de aprendizaje.

Lo anterior debe ser gestionado por el profesor y en esta propuesta, es considerada una práctica que el docente debe implementar en su quehacer dentro del enfoque

constructivista, ya que le permite ubicar el nivel de actitud y habilidades iniciales (responsabilidad, compromiso y familiarización y entendimiento de la información) requeridas por los estudiantes, por lo que se integra como un elemento a considerar dentro de los componentes de interés (tabla 2). Este elemento interacciona con las competencias del profesor en el desarrollo de su labor.

Con base en lo sugerido por diferentes autores (Rueda, 2004; Fernández, 2001; Güemes y Loredó, 2008; Reyes, 2014), y por la relevancia que tienen en el actuar del profesor, los factores de contexto deben ser integrados en cualquier modelo de evaluación del desempeño docente, por tal motivo y para los fines de este estudio se incorporan los factores contextuales indicados en la tabla 3.

Tabla 2. Componente de la práctica tradicional relevante dentro de la IPD, su codificación y descripción general.

Componente	Codificación	Descripción general
Práctica tradicional	[tradicional]	Práctica educativa que identifica el grado de manejo de la información por juicio de méritos alcanzados en cuestionamientos, preguntas o evaluaciones individuales.

© Torres, V; McAnally, L., *Revista Ciencia desde el Occidente*, Vol. 2, Núm. 1, 2015

Tabla 3. Elementos de contexto relacionados con el docente, que deben formar parte de los componentes para la evaluación del desempeño docente, codificación y caracterización.

Elemento de contexto	Codificación	Descripción general
Conocimiento contextual	[Conocimiento]	Los saberes que se tienen en relación a la dinámica escolar, grupal y social; el uso de las TIC por los estudiantes, etc.
Creencias	[Creencia]	Interpretaciones sesgadas de la realidad.
Recursos	[Recurso]	Todo material, medio o estrategia que usa para conducir el aprendizaje.
Objetivos y tareas	[Objetivo]	Lo que desea obtener, sea en el plano personal, profesional o académico.
Acciones	[Acción]	Actividades organizadas y dirigidas producto de una construcción mental del docente.

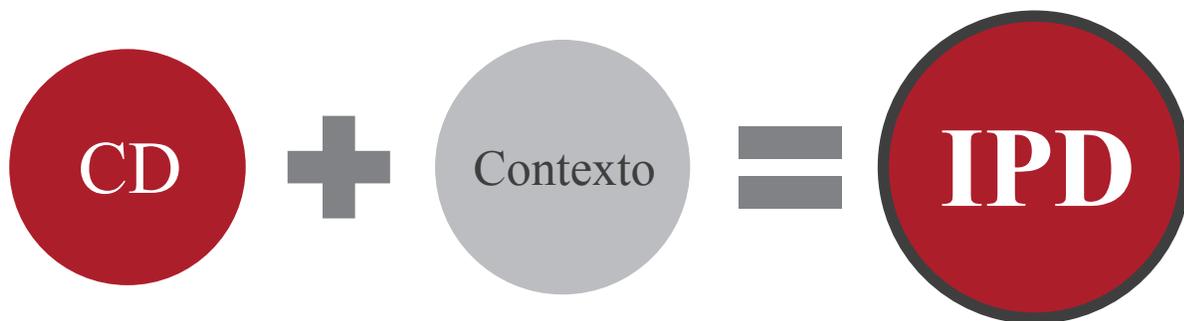
© Torres, V; McAnally, L., *Revista Ciencia desde el Occidente*, Vol. 2, Núm. 1, 2015

De tal forma que la elaboración del modelo IPD muestra una serie de avances en relación a las propuestas previamente presentadas sobre procesos cognitivos del profesor y su posible vinculación con la evaluación del desempeño docente. Esto es, los modelos relacionados con procesos cognitivos, si bien, han sido ampliamente estudiados a nivel conceptual en los profesores, su implementación como alternativa para valorar el desempeño docente ha sido limitada, como lo argumentan Clark y Peterson (1997), dado que no han sido acompañados por los

correspondientes instrumentos para su evaluación.

El modelo propuesto, no solo retoma los planteamientos teóricos sobre la importancia de identificar y analizar el lado oculto del pensamiento del profesor, planteado por Nicholson (1996) o Coleman (2014) sino que además propone alternativas para su medición y por otra parte, se representa desde un enfoque integrador, es decir, conjunta elementos que deben ser considerados al momento de evaluar el quehacer del profesor (competencias, contexto y aspectos puntuales de la práctica tradicional) (fig. 5).

Figura 5. Factores que conforman la IPD, como constructo que permite evaluar el desempeño docente.

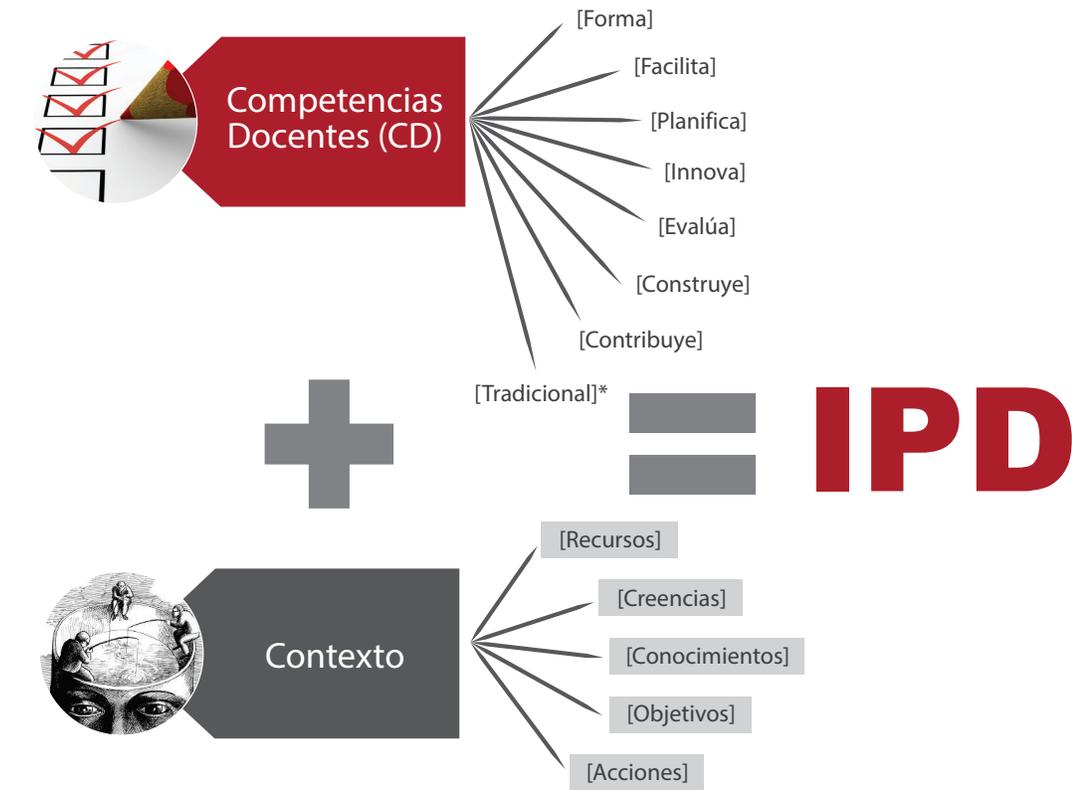


© Torres, V; McAnally, L., *Revista Ciencia desde el Occidente*, Vol. 2, Núm. 1, 2015

En contraparte a los enfoques tradicionales que se emplean para evaluar el desempeño del docente y que se consideran sesgados, indirectos, unidimensionales, descontextualizados de la realidad, con bajo grado de confiabilidad, con un tratamiento muy tradicional de los datos y que no se tiene un referente definido sobre los elementos a considerar, como lo indican varios autores (Luna & Torquemada, 2008; Güemes & Loredó, 2008; Luna et ál., 2011; Reyes, 2014), el modelo desarrollado, ofrece un enfoque cualitativo, que para su aplicación brinda un sustento que

puede ser cuantitativo, objetivo y directo, con una visión multidimensional, contextualizado, con alto grado de confiabilidad en su obtención, y que a partir del análisis de los datos permitiría establecer la relevancia entre los componentes que lo constituyen. Donde los elementos a considerar son definidos con base a referentes del enfoque educativo implementado (fig. 6) y en el cual la participación del maestro se vuelve activa, relevante e insustituible dentro del proceso de colecta de datos empíricos.

Figura 6. Modelo de la inteligencia práctica docente propuesto para la evaluación del desempeño docente en EMS, donde se define cada componente que será considerado para el análisis.



*Interactúa con la CD

© Torres, V; McAnally, L., *Revista Ciencia desde el Occidente*, Vol. 2, Núm. 1, 2015

CONCLUSIONES

Los procesos cognitivos del profesor se retoman como el medio por el cual se puede evaluar el desempeño docente para generar esquemas de formación. Esta evaluación es posible a través del constructo de IP que parte de 7 indicadores de la *competencia* en su quehacer docente,

5 elementos de *contexto* definidos y 1 vinculado al grado de desempeño del estudiante -relacionado con la práctica tradicional- a partir de juicio de méritos a través de cuestionarios, preguntas, exámenes o evaluaciones individuales.

En conjunto, los elementos anteriores integran el

modelo de IPD, el cual presenta una serie de ventajas en relación a los esquemas tradicionales para valorar el desempeño del profesor, orientado a generar procesos de formación de los docentes, con base en el enfoque educativo implementado a partir de la RIEMS. Adicionalmente, estos elementos se consideran indicadores indispensables al momento de iniciar una evaluación del desempeño docente y donde estos componentes pueden ser identificados, caracterizados y valorados sistemáticamente por medio del CT a partir de los datos proporcionados por el docente.

De tal manera que la IPD constituye un modelo que se propone como un referente conceptual y metodológicamente viable para evaluar el desempeño docente y generar esquemas de formación y acompañamiento, en la búsqueda de mejorar el proceso de aprendizaje del estudiante.

REFERENCIAS

- Acuerdo 442. (2008). Se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Diario Oficial de la Federación. Viernes 26 de septiembre de 2008. (Primera sección). Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf
- Acuerdo 447. (2008). Se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Diario Oficial de la Federación. Miércoles 29 de octubre de 2008. (Sección tres). Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_447_competencias_docentes_EMS.pdf
- Andrade, J. (2013). Creencias sobre el uso de las TIC de los docentes de educación primaria en México. *Sinéctica*, 41. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=623_creencias_sobre_el_uso_de_las_tic_de_los_docentes_de_educacion_primaria_en_mexico
- Benatuil, D., Castro, A. & Torres, A. (2005). Inteligencia práctica: un instrumento para su evaluación. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Perú (PUCP)*. 23 (2). 173-200. Recuperado de <http://www.re-dalyc.org/pdf/3378/337829530001.pdf>
- Boyle J. S. (1994) "Styles of ethnography", in Morse J.M. (ed.) *Critical Issues in Qualitative Research Methods*, Sage, pp. 159-183.
- Busch, P., Richards, D. & Dampney, C. (2003). The graphical interpretation of plausible tacit knowledge flows. *Australasian Symposium on Information Visualization*, Adelaide, 2003.
- Castillo, A. (2009). Los conocimientos y creencias de los profesores en relación con su práctica docente. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Área 16: Sujetos de la educación. Veracruz. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0116T.htm>
- Clark, C. & Peterson, P. (1997). Procesos de Pensamiento de los Docentes. Capítulo VI. En Wittrock, M. (Ed.), *La investigación de la enseñanza III. Profesores y estudiantes*. (443-531). Paidós educador.
- Clayson, D., & Haley, D. (2011). *Are Students Telling us the Truth? A Critical Look at the Student Evaluation of Teaching*. *Marketing Education Review*, 21 (2), 103-114.
- Coleman, L. (2014). The Invisible World of Professional Practical Knowledge of a Teacher of the Gifted. *Journal for the Education of the Gifted*. 37 (1). 18-29. doi: 10.1177/0162353214521490
- Cordero, G., Luna, E., Pons, R. & Serrano, J. (2011). La evaluación de los programas de formación de profesores: el caso de un programa de Métodos de aprendizaje Cooperativo en una universidad pública estatal, Luna, E. (Ed.), *Aportaciones de la Investigación a la evaluación de estudiantes y docentes*. Universidad Autónoma de Baja California. Miguel Ángel Porrúa.
- Dahllof & Lundgren. (1970). Project Compass 23. Macro and micro approaches combined for curriculum process analysis: A Swedish educational field project. *Annual meeting of the American Educational Research Association*. Minneapolis, USA. Marzo 1970. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED044435.pdf>
- Güemes, C. & Loredó, J. (2008). *Los Procesos de Evaluación del desempeño Docente en el nivel Medio Superior: una perspectiva de mejora continua*. Primera Reunión Internacional de Evaluación en Educación Media Superior y Superior. Recuperado de <http://www.ieia.com.mx/materialesreuniones/1aReunionInternacionaldeEvaluacion/PONENCIAS19Septiembre/4.EvaldeDocencia%28Sesion%29/ED.8-CarmelaGüemes-Javier%20Loredó.pdf>
- INEE. (2014). *Bases para la formulación del Programa de Mediano Plazo para la Evaluación del Servicio Profesional Docente (2015-2017)*. Instituto nacional de Evaluación Educativa. México. Recuperado de http://estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/sites/estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/files/bases_pmp-spd_2015-2017_final.pdf
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston. New York. USA.
- Karaagac, M.K. & Threlfall (2004). The tension between

- teacher beliefs and teacher practice: the impact of the work setting. *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. 3. 137-144. Recuperado de http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCkQFjAB&url=http%3A%2F%2Ffiles.eric.ed.gov%2Ffulltext%2FED489538.pdf&ei=8TkeVOKpBYK2ogSk1oFA&usq=AFQjCNHXHnrnG5kppQQ-vv8ZGRDrSmKRTg&sig2=iOBX8-_jgCY_gbMeUo6FQ&bvm=bv.75775273,d.cGU
- Ley General del Servicio profesional Docente (2013). Decreto, Diario Oficial de la Federación, 11/09/2013. Recuperado de www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf
- Luna, E. & Torquemada, A. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista electrónica de investigación educativa (REDIE)*. 10. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-0412008000300007&script=sci_arttext
- Luna, E., Arámburo V. & G. Cordero. (2011). La efectividad de la enseñanza y su relación con las características del profesor y del curso: aportaciones para el diseño de sistemas de evaluación docente. En Luna, E. (Ed). *Aportaciones de la Investigación a la evaluación de estudiantes y docentes*. Universidad Autónoma de Baja California: Miguel Ángel Porrúa.
- McKeachie, J. (1997). *Student ratings: The validity of use*. *American Psychologist*, 52 (11). 1218-1225. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/journals/amp/52/11/1218/>
- Nava, M. & Rueda, M. (2013). La evaluación docente en la agenda pública. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 1-11. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-nava-rueda.html>
- Nicholson, A. (1996). Can We Reveal the Inner World of Teachers? Some Research Issues. *British Educational Research Association (BERA) Conference*, 12-15 September 1996. Lancaster University, England, U.K. Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000075.htm>
- OCDE (2009). CHAPTER 4. *Teaching practices, teachers' beliefs and attitudes. Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* – ISBN 978-92-64-05605-3. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Ramírez, E., Cañedo, I. & Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar*, 29 (38). 147-155. *Revista Científica de Educomunicación*. Recuperado de www.revistacomunicar.com.
- Reyes, E. (2014). *Validez del cuestionario de opinión de alumnos universitarios sobre la competencia docente. (Tesis doctorado en ciencias educativas)*. Universidad Autónoma de Baja California. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Ensenada, Baja California, México.
- Rueda, M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html>
- Shavelson, R. & Stern, P. (1981). "Research on teacher's pedagogical judgments, decisions, and behavior." *Review of Educational Research*, 51, 455-498. Recuperado de <http://130.154.3.14/content/dam/rand/pubs/papers/2006/P6639.pdf>
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R., Wagner, R. & Okagaki, L. (1993). Practical intelligence: The nature and role of tacit knowledge in work and school. En Reese, H. & Puckett, J. (Eds.), *Advance in lifespan development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R., Wagner, K., Williams, M. & Horvath, A. (1995). Testing common sense. *American Psychologist*, 50 (11), 912-927.
- Sternberg, R., Forsythe, G., Hedlund, J., Horvath, J., Wagner, R., Williams, W. & Grigorenko, E. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. Oxford: Cambridge Press.
- Wagner, R., & Sternberg, R. (1985). Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 436-548.