



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

---

## Revista Electrónica de Investigación Educativa

Número Especial, 2008

### **Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión**

### **Analysis of the Teacher's Educational Practice: Didactic Thinking, Interaction and Reflection**

Benilde García Cabrero (1)  
[benilde@servidor.unam.mx](mailto:benilde@servidor.unam.mx)

Javier Loredó Enríquez (2)  
[javier.loredo@uia.mx](mailto:javier.loredo@uia.mx)

Guadalupe Carranza Peña (3)  
[mcarranz@upn.mx](mailto:mcarranz@upn.mx)

1 División de Estudios de Posgrado, Facultad de Psicología  
Universidad Nacional Autónoma de México

Av. Universidad 3004, Copilco-Universidad  
04510, México, D. F., México

2 Departamento de Educación  
Universidad Iberoamericana

Paseo de la Reforma 880, Lomas de Santa Fe  
01219, México D. F., México

3 Área Académica: Teoría Pedagógica y Formación Docente  
Universidad Pedagógica Nacional  
Carretera al Ajusco No. 24, Héroes de Padierna  
14200, México, D. F., México

(Recibido: 10 de junio de 2008; aceptado para su publicación: 10 de septiembre de 2008)

## **Resumen**

La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. En el presente trabajo, se proponen tres dimensiones para evaluar la práctica educativa de los docentes: 1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; 2) la interacción educativa dentro del aula; y 3) la reflexión sobre los resultados alcanzados. La relación entre estas tres dimensiones es interdependiente, es decir, cada una de ellas afecta y es afectada por las otras, por lo cual resulta indispensable abordarlas de manera integrada. La propuesta aquí desarrollada considera que los programas de mejoramiento del trabajo docente deben abordarse a partir de la evaluación de la práctica educativa, para después abordar la formación docente.

*Palabras clave:* Práctica educativa, evaluación de la docencia, modelos de evaluación.

## **Abstract**

The educational practice of teachers is considered as a dynamic, reflexive activity that involves events that occur in the context of student–teacher interaction, but that is not limited to what has been conceived as teaching practice, that is to say, the educational processes taking place within the classroom, but related also to the pedagogical intervention that occurs before and after the interactive processes within the classroom. This paper describes a proposal that includes three dimensions to evaluate teaching practice: 1) didactic thinking and planning; 2) educational interaction in the classroom and 3) reflection upon goals attained as a result of the operationalization of the first two dimensions. These three dimensions are interdependent, so each one affects and is affected by the other two, hence the necessity to consider them in an integral way. This proposal considers that teaching improvement programs should stem from carrying out teaching evaluation in the first place, and then proceed to teachers' training.

*Key words:* Educational practice, evaluation of teaching, evaluation models.

## **Introducción**

El presente artículo tiene como finalidad proponer un modelo que promueva la reflexión en los profesores de educación superior, acerca de la acción docente, que impulse cambios orientados a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los que son responsables. El modelo considera que el análisis y la evaluación de las acciones docentes debe realizarse en tres momentos, correspondientes al antes, durante y después de la intervención didáctica en las aulas. Los tres momentos constituyen las dimensiones del modelo propuesto. La primera dimensión corresponde al momento previo a la intervención didáctica, en

la que se consideran los procesos de pensamiento del profesor, la planeación de la clase y las expectativas que tiene respecto de los resultados a alcanzar. La segunda dimensión comprende la interacción profesor-alumnos al interior del aula, y la tercera dimensión considera los resultados alcanzados, en el contexto de lo ocurrido en los dos momentos previos.

El análisis y la evaluación de la docencia realizados por las instituciones, a partir de la aplicación de un cuestionario que responden los estudiantes al finalizar un ciclo escolar, resultan insuficientes para dar cuenta de la complejidad de las acciones docentes. Esta evaluación sólo permite apreciar el quehacer docente al interior del aula, lo que en este texto se denomina *práctica docente*, a fin de distinguirla de la práctica más amplia, que abarca los tres momentos mencionados (pensamiento, interacción, reflexión sobre los resultados), y que se denomina *práctica educativa*.

Las dimensiones propuestas son el resultado de un proyecto de investigación realizado inicialmente con profesores de educación media superior (García-Cabrero, Secundino y Navarro, 2000; García-Cabrero y Navarro, 2001 y García-Cabrero, 2002) y que se ha extendido para ser aplicado en la educación superior (García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes, 2008).

El artículo inicia con una discusión acerca de las diferencias entre la práctica docente y la práctica educativa, para posteriormente abordar la caracterización de las dimensiones del modelo. Finalmente, se presenta una serie de consideraciones acerca de la forma como podría implementarse el modelo en las instituciones de educación superior.

## **I. Antecedentes**

Las instituciones de enseñanza constituyen espacios donde se llevan a cabo y se configuran las prácticas de los docentes; estos escenarios son formadores de docentes, debido a que modelan sus formas de pensar, percibir y actuar (De Lella, 1999). El impacto de esta influencia modeladora puede observarse en el hecho de que las prácticas docentes dentro de una institución determinada, presentan regularidades y continuidad a través del tiempo.

La práctica docente de acuerdo con De Lella (1999), se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente.

García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008), plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa. Esta última se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen

indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa.

Por tanto, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

Al respecto, Zabala (2002) señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente.

En esta misma línea de ideas, Coll y Solé (2002) señalan que el análisis de la práctica educativa debe comprender el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa, por ejemplo *cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda del profesor*.

El concepto de *interactividad* constituye una de las ideas clave de Coll y Solé (2002). Alude al despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica, y enfatiza el conjunto de aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una clase. El concepto de interactividad incluye lo sucedido en el contexto del salón de clase, donde interactúan el profesor, los alumnos y el contenido, actividad a la que los autores se refieren como el *triángulo interactivo*.

Por su parte, Colomina, Onrubia y Rochera (2001), señalan que en vista de que el estudio de la práctica educativa debe incluir las actuaciones del profesor antes de iniciar su clase, es necesario contemplar el pensamiento que tiene respecto al tipo de alumno que va a atender, sus expectativas acerca del curso, sus concepciones acerca del aprendizaje, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos materiales que habrá de disponer, su lugar dentro de la institución, lo que piensa que la institución espera de él, etc. Los autores indican que la interactividad supone considerar también las situaciones surgidas después de clase, por ejemplo los resultados de aprendizaje y el tipo de productos generados en el alumno como consecuencia, tanto de su actividad cognitiva y social, como de las acciones del profesor para que ello ocurra.

También supone el abordaje de las tareas y actividades desarrolladas durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje dentro del aula, que en teoría tienen una estrecha relación con las actividades preinstruccionales, contempladas durante la fase preactiva o de planificación didáctica. En suma, este concepto abarca todo el despliegue de acciones requeridas para cumplir con los propósitos formativos de la institución escolar.

Para comprender a cabalidad esta distinción entre práctica docente y práctica educativa, es importante considerar el señalamiento de Doyle (1986). Para este autor, la práctica docente (la enseñanza que ocurre en el aula) es multidimensional por los diversos acontecimientos simultáneos que en ella ocurren. La enseñanza se caracteriza también por su inmediatez, dado que los acontecimientos ocurren con una rapidez extrema y en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y de dirigir. Finalmente, es imprevisible, ya que ocurren situaciones que sin estar previstas, dan un giro a la clase que sale de lo estimado, lo que resulta favorable en algunas ocasiones. En suma, Doyle enfatiza la complejidad del análisis de la práctica docente del profesor, que básicamente hace referencia al quehacer de éste en el aula.

Esta caracterización permite reconocer que el estudio de la práctica educativa y su evaluación entrañan un reto formidable (Arbesú y Piña, 2004; García-Cabrero y Navarro 2001; García-Cabrero y Espíndola, 2004; Reyes, 2004). Por tanto, es preciso construir y plantear, de inicio, un conjunto de ejes que puedan configurar la evaluación de dicha práctica.

En el contexto de esta discusión, cabe señalar que la distinción entre práctica educativa y práctica docente es esencialmente de carácter conceptual, ya que estos procesos se influyen mutuamente. De acuerdo con Schoenfeld (1998), los procesos que ocurren previamente a la acción didáctica dentro del aula, por ejemplo la planeación o el pensamiento didáctico del profesor, se actualizan constantemente durante la interacción con los propios contenidos, así como con los alumnos, a través de la exposición de temas, discusiones o debates.

Una situación típica dentro del aula puede servir como ejemplo para ilustrar esta constante interacción entre el antes, durante y después de la práctica educativa: Un profesor planifica cierta actividad didáctica, entonces se percata de que no resulta adecuada en su contexto de enseñanza, sea porque los alumnos no se sienten motivados por ella, o porque les resulta demasiado difícil y tomaría más tiempo del planificado; el profesor entonces, actualiza sus planes, por tanto, modifica sus pensamientos acerca de sus expectativas y metas y da por terminada la actividad e/o introduce una, que de acuerdo con su experiencia, pueda resultar mejor para los alumnos y para los contenidos particulares que aborda.

## **II. Los componentes esenciales de la docencia**

Durante 1986 y 1987, Lee Shulman, psicólogo educativo estadounidense, desarrolló un modelo de docencia en el que enumeraba los conocimientos con los

que debía contar un profesional de la enseñanza. Afirmaba que los profesores requieren dominar dos tipos de conocimiento: 1) el conocimiento del contenido de la asignatura y 2) el conocimiento pedagógico general. Shulman (1986), señaló la necesidad de que los profesionales de la docencia desarrollen un conocimiento, que es el resultado de la interacción de los dos anteriores, al que denominó *conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura*, se refiere a las formas específicas de enseñar una asignatura particular.

El término *conocimiento del contenido* designa el conocimiento teórico-práctico que un profesor tiene de una materia o disciplina, mientras el *conocimiento pedagógico general*, se refiere al conocimiento y a las creencias que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin referirse específicamente a un dominio específico. El *conocimiento del contenido pedagógico*, incluye "(...) las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás" (Putnam y Borko, 2000, p. 232). El dominio de este tipo de contenido comprende: a) la concepción global de la docencia de una asignatura; b) el conocimiento de las estrategias y representaciones sobre la instrucción; c) conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura; y d) el conocimiento del currículo y los materiales curriculares. Estos cuatro tipos de conocimiento, así como las creencias del profesor acerca de la enseñanza, se ponen en operación en distintos niveles o dimensiones de la práctica educativa y le imprimen un sello particular.

### **III. Propuesta de un Modelo de evaluación/formación**

De acuerdo con los planteamientos de Ardoino (2001), para construir una propuesta articulada de evaluación de la docencia, es necesario partir de la necesidad de responder a dos postulados básicos: hacer de la función docente y su evaluación, una práctica regulada institucionalmente, e instrumentar además, un tipo de evaluación que considere los aspectos referentes al sentido y a la pertinencia de la misma (García-Cabrero, 2002).

García-Cabrero y Navarro (2001) plantean que el análisis de la práctica educativa debe ser abordado en su totalidad y proponen tres niveles para ello: el nivel macro, que incluye las metas y creencias acerca de la enseñanza, y las rutinas típicas de actividad utilizadas por el profesor; el nivel meso, que contempla las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas para introducir los contenidos del curso; y el nivel micro, que comprende la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos.

El tipo de evaluación educativa propuesto en el presente documento, considera que el análisis del pensamiento y la acción docentes deben ubicarse en el marco de un proyecto institucional en el cual la actividad docente y su perfeccionamiento ocupen un lugar preponderante; dicho análisis debe ser el eje rector de un proyecto de evaluación de la práctica docente. Esto implica la necesidad de contar con un marco de referencia más amplio (García-Cabrero y Espíndola, 2004)

en el que es necesario considerar los diferentes momentos de realización de la práctica educativa: planeación, desarrollo y evaluación, concebida como el espacio en el cual se puede confrontar el proyecto institucional, es decir, las metas y políticas institucionales, con las acciones docentes propiamente dichas.

La propuesta presente, pretende estructurar un esquema de análisis de la práctica educativa/docente y contribuir con ello, al análisis de los aspectos necesarios para su evaluación. La propuesta parte de la premisa de que el desarrollo de programas de evaluación/formación docente, deben promover un trabajo reflexivo en los profesores, acerca de su acción docente, con la intención de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Carranza, 2007).

Como proponen Arbesú y Figueroa (2001), Loredó y Grijalva (2000) y Arbesú y Rueda (2003), resulta conveniente desarrollar programas de evaluación y formación docente que partan del trabajo reflexivo de los profesores acerca de su acción docente, con la finalidad de que propongan mejoras a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De esta forma, se podrá superar una visión del estudio de la práctica educativa enfocada sólo en los aspectos operativos y comportamentales, y tener acceso a una comprensión situada de la docencia (García-Cabrero, *et al.*, 2008), en donde se incluya la información resultante de la evaluación realizada por los alumnos, las propias ideas que los maestros tienen de sí mismos (auto-evaluación) y la evaluación de los pares. Esta suma de elementos integraría las evaluaciones consideradas en cada una de las valoraciones, a fin de transformar la práctica del docente. La evaluación realizada por los pares resulta fundamental, ya que como lo plantean Glassick, Taylor y Maeroff (2003): "La competencia docente debe verificarse por medio de una evaluación rigurosa efectuada por los colegas" (p. 38).

### **3.1 Principios para el desarrollo e instrumentación del modelo**

La evaluación de la acción docente debe ser considerada desde una perspectiva holística, lo que implica una visión amplia y diversificada. Con el propósito de guiar el desarrollo del modelo, se enuncian nueve principios retomados de diversos autores y enfoques que se consideran necesarios para el diseño y puesta en marcha de dicho modelo, a fin de orientar sus acciones:

1. *Orientación formativa.* El modelo permitirá al profesor reflexionar y retroalimentarse sobre su acción en la docencia, y plantear acciones para la mejora de la misma (Zabalza, 1990).
2. *Orientación participativa.* La evaluación/formación en el contexto de la práctica docente y educativa, será elaborada e instrumentada en conjunto por autoridades y docentes de la institución, así el docente se involucrará y participará en su diseño.
3. *Orientación humanista.* Considerará al docente como una persona, un ser humano, con preocupaciones, intereses, necesidades, expectativas y emociones, de ahí que buscará la preservación de su dignidad, autoestima e individualidad (Loredó y Rigo, 2001).



4. *Enfoque multidimensional.* Tomará en consideración los rasgos, acciones, conductas y actitudes en torno a la relación cotidiana maestro-alumno en el aula (Barbier, 1999; Doyle, 1986).
5. *Enfoque multirreferencial.* Convocará a una pluralidad de puntos de vista, de perspectivas aplicadas sobre un objeto, sin por ello intentar ejercer un control total de este objeto; además advertirá sobre la complejidad de la práctica educativa docente y con ello se acercará a muchos de los factores, hechos y situaciones que la determinan (Ardoino, 2005; Barbier, 1999).
6. *Enfoque ecológico.* Reconocerá la complejidad de la vida en las aulas y la convertirá en su principal objeto de estudio, en particular lo referente al trabajo articulado y conjunto que realizan profesores y estudiantes para alcanzar los objetivos educativos. Estudiará la naturaleza de los procesos sociales desde la perspectiva de los participantes, por lo que atenderá el carácter contextual de los procesos investigados (Shulman, 1989).
7. *Evaluación/Formación contextualizada.* Considerará que la práctica del docente no es neutra, ni está aislada, por ello deberá incluirse en su aplicación el marco normativo y las condiciones institucionales en que opera. La institución educativa en la que se lleva a cabo la práctica educativa docente, tiene una historia, lineamientos y formas de trabajo que influyen sobre el ejercicio docente, por ello la institución deberá plantear de forma clara cuál es su misión y su visión, su modelo curricular, su modelo pedagógico, su perfil ideal del docente, sus políticas y sus metas (Loredó, 2000).
8. *Considerar la acción docente como una práctica reflexiva.* La reflexión en la acción para el docente universitario se posicionará como un diálogo continuo que implica la construcción de una teoría sobre el caso en cuestión, indagará las descripciones adecuadas en torno a una situación, definirá de manera interactiva los medios y los fines, y reconstruirá y reevaluará las prácticas que se llevan a cabo (Schön, 1992).
9. *Considerar al docente como un agente activo.* Considerará la habilidad que tiene el profesor para solucionar problemas prácticos y operar situaciones complejas. Aprovechará los resultados de la evaluación de su trabajo, para reflexionar críticamente a propósito de sus fortalezas y debilidades (Schön, 1992).

### **3.2 Dimensiones de la propuesta del Modelo de evaluación/formación**

Con el objetivo de construir un diseño indicativo que contribuya al análisis de los aspectos que deben incluirse en la evaluación de la práctica docente, a continuación se presenta un esquema de análisis de dicha práctica, que integra sus diversos momentos o fases constitutivas.

A partir del concepto de interactividad planteado por Coll y Solé (2002) antes analizado, es posible identificar tres grandes dimensiones de la práctica educativa, correspondientes a las actividades desarrolladas antes, durante y después de las situaciones didácticas propiamente dichas y que ocurren en el contexto del aula escolar.

En este sentido, el *antes* representa el pensamiento del profesor, considerado la *Dimensión A*; el *durante*, engloba la interacción en el aula y se representa en la *Dimensión B*; y el *después*, corresponde a la reflexión sobre la práctica educativa, y se concibe como la *Dimensión C*.

La *Dimensión A* comprende tres aspectos básicos:



- 1) Las creencias y conocimientos del profesor acerca de la enseñanza en general, y de la enseñanza de su asignatura en particular.
- 2) La planeación que el profesor hace de su clase.
- 3) Las expectativas que posee acerca del grupo clase y de su propia eficacia docente.

El conjunto de dichos aspectos constituye el bagaje experiencial y los propósitos del maestro que influye en sus actuaciones; Kane, Sandretto y Heath, (2004) lo denominan *teorías asumidas por el profesor*, que son en gran medida implícitas y que requieren ser explicitadas mediante diversos mecanismos, como lo proponen Arbesú y Figueroa (2001).

Las teorías asumidas corresponden a la plataforma básica sobre la que el profesor aborda su práctica docente. Comprenden principalmente sus metas con respecto a la instrucción, las cuales constituyen un referente necesario para la evaluación de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje (ver Figura 1).

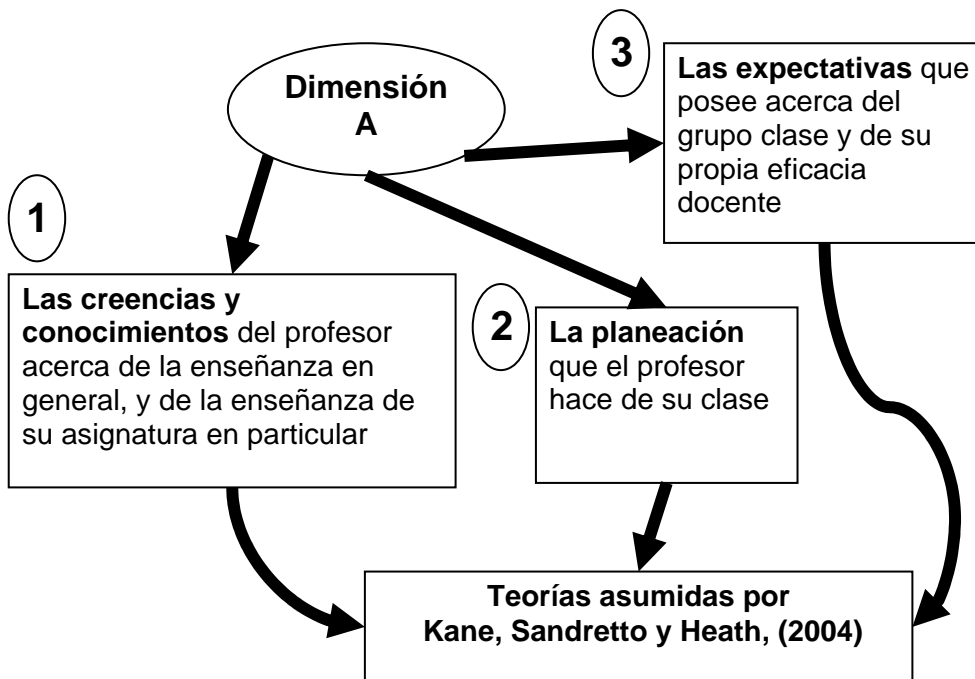


Figura 1. Dimensión A: El pensamiento del profesor

La *Dimensión B* incluye la realización, la objetivación de la situación didáctica. En esta dimensión se concretan las previsiones hechas con anterioridad por el profesor respecto a sus concepciones y expectativas, y los mecanismos de interacción que operan en la clase y que se ven influidos por la naturaleza misma del grupo y las características individuales de los alumnos. En esta dimensión, el

profesor pone en operación sus marcos referenciales para ejercer su práctica docente, se ponen en juego sus teorías, más allá de su validación, es decir, son usadas por el profesor. Kane, Sandretto y Heath (2004), las denominaron *teorías en uso* (ver Figura 2).

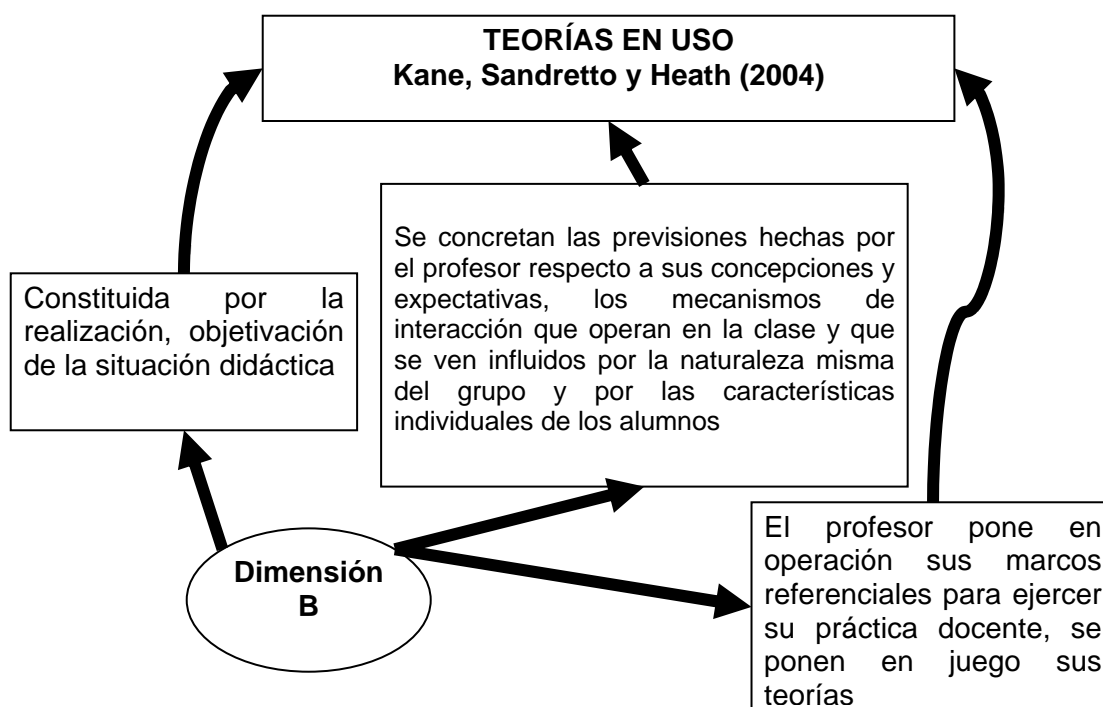


Figura 2. Dimensión B: Interacción profesor-alumnos

Un modelo de enseñanza y su consecuente modelo de evaluación, requieren incluir tanto las ideas y creencias del profesor, como su puesta en marcha (dimensiones A y B), que sin embargo serían insuficientes para evaluar la práctica. Es necesario por tanto, considerar los alcances en los resultados de aprendizaje, lo que se localiza en la dimensión C.

La *Dimensión C*, corresponde al reconocimiento de los logros alcanzados en el aprendizaje, es decir, al después; son las transformaciones surgidas en los aprendices y en el profesor mismo, a partir de las acciones de enseñar por parte del profesor y de aprender, por parte de los alumnos; son valoradas por los profesores, los alumnos, los pares y los directivos. A este respecto, Glassick, Taylor y Maeroff (2003), señalan la importancia de evaluar la docencia no sólo a

través del proceso: “no importa qué tan elocuente sea el desempeño del maestro”, (p. 55), sino de los resultados.

La posibilidad de conocer si entre los profesores y los alumnos se logró establecer un cierto nivel de intersubjetividad (construcción-reconstrucción) de los saberes culturales que la escuela pretende socializar entre los miembros más jóvenes de la sociedad, es una condición mínima de cualquier modelo de evaluación que se proponga para la práctica docente (ver Figura 3).

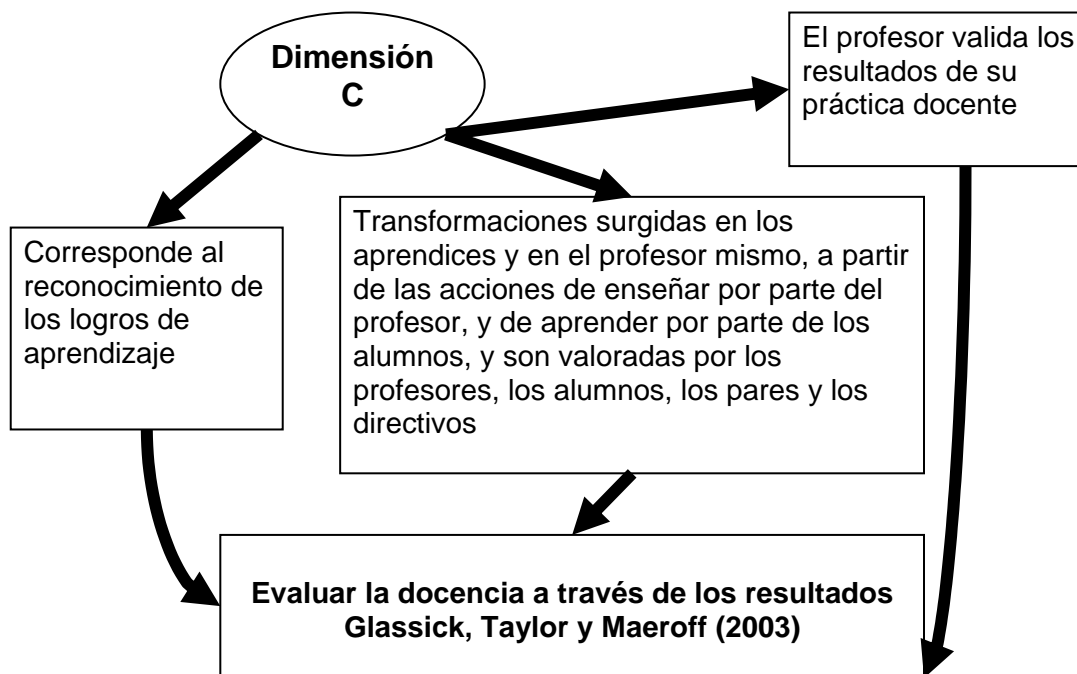


Figura 3. Dimensión “C”: Reflexión sobre la enseñanza

Aún cuando en la presente propuesta se considera que los cuestionarios tradicionales respondidos por los alumnos para valorar las actuaciones del profesor, tienen un valor indiscutible, también se plantea la necesidad de ampliar las dimensiones a evaluar, y considerar lo que los alumnos lograron aprender a través de los mecanismos de influencia educativa, esto es, a los mecanismos de mediación que el profesor instrumentó. La valoración de los alcances de la práctica educativa debería plantearse en relación con los significados que los alumnos logran construir en cuanto a conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, no sólo en términos de su opinión acerca de diversas características de la práctica docente del profesor, o de su percepción respecto de los aprendizajes logrados.

### 3.3 Los métodos de operacionalización del Modelo evaluación/formación

Un método idóneo para aproximarse a la evaluación de las tres dimensiones señaladas en el modelo, sería la instrumentación de talleres de análisis y reflexión sobre la práctica educativa (Arbesú y Figueroa, 2001; Cruz, Crispín y Zamorano, 2001; Loredó y Rigo, 2001), cuya finalidad fuese el trabajo conjunto entre los miembros de una comunidad académica. Su constitución se da a partir del aprendizaje; en ella cada profesor tendría la responsabilidad y el derecho a reflexionar colectivamente sobre la práctica educativa de la institución en su conjunto, y sobre su misma práctica en particular. El taller sería un espacio de reflexión en el que se revisarían analítica y críticamente, cuestiones de orden teórico y técnico respecto de la docencia, y el sentido y la pertinencia de los procesos de formación que se ofrecen en las universidades.

Visto de este modo, un nuevo modelo de evaluación de la docencia profundizaría en las diversas formas susceptibles de ser utilizadas para el mejoramiento de las prácticas educativas y docentes, y de los sujetos que les dan sentido. En este proceso el profesor se involucraría más allá del rol típicamente asumido en los procesos de evaluación (el de un individuo que es calificado a través de instrumentos más o menos estandarizados), para propiciar su participación amplia en el establecimiento de las metas formativas de la institución escolar. Los procedimientos e instrumentos que se propone utilizar para valorar los aspectos incluidos en las dimensiones A, B y C, incluyen desde la auto-evaluación hasta la evaluación de pares (ver Tabla I).

Tabla I. Técnicas e instrumentos de evaluación

<b>Dimensión A</b>	<b>Dimensión B</b>	<b>Dimensión C</b>
Entrevista	Observación de clase por parte de pares	Pruebas de logro de los estudiantes
Análisis del programa de estudios	Entrevista a alumnos	Evaluación de autoeficacia de estudiantes y profesores
Materiales educativos empleados	Registro y análisis de videos	
Planes de clase		
Diarios de clase	Diagnóstico instruccional con grupos pequeños	Opiniones de ex alumnos
Auto-evaluación	Auto-evaluación	Auto-evaluación
Evaluación por portafolios		

La puesta en operación del modelo en una institución determinada, así como la decisión del tipo de dimensión a evaluar, dependerá de los propósitos que se persigan con la evaluación, sea mejoramiento o control de los tipos de evaluación a desarrollar: formativa o sumativa y de los mecanismos que la institución tenga contemplados en relación con la evaluación de la docencia en diferentes momentos: ingreso, permanencia, promoción, u otorgamiento de estímulos a la productividad académica.

#### IV. Conclusiones

El modelo descrito busca recuperar los resultados de la investigación sobre la práctica educativa e incorpora una postura sobre la evaluación de la docencia, en la que se considera necesario vincular la evaluación y sus diferentes dimensiones con el desarrollo profesional del docente. Para que la propuesta sea aplicable, será necesario desarrollar criterios, instrumentos y procedimientos de evaluación vinculados con las diferentes categorías de conocimiento, actuación y eficacia presentados en el modelo, así como ponerlo a prueba en diferentes contextos institucionales y sociales. Este modelo representa una oportunidad de cambiar las formas tradicionales de evaluación de la docencia, a través del trabajo reflexivo de los profesores, acerca de su acción docente en la educación superior.

#### Referencias

Arbesú, I. y Figueroa, A. (2001). La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior* (pp. 161-174). México: CESU-UAM.

Arbesú, I. y Piña, J. (2004). Evaluación de la docencia desde la visión de los estudiantes: una experiencia interpretativa. En: M. Rueda (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 225-240). México: UABJO-ANUIES.

Arbesú, I. y Rueda, M. (2003, abril). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 36, 56-65.

Ardoino, J. (2001). La evaluación desgarrada: Entre un balance contable y el pleno ejercicio de una función crítica plural (multirreferencial). En M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp.19-35). México: UAM-UNAM-UABJO.

Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Barbier, J. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Carranza, G. (2007). La construcción de un modelo de docencia a través del trabajo colaborativo. En *Actas del Congreso Internacional Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado*, Universidad de Barcelona y Grupo FODIP Barcelona.

Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp.357-386). Madrid: Alianza.

Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.

Cruz, I., Crispín, M .L. y Zamorano, L. (2001). Formación de profesores: Factor básico para el mejoramiento de la docencia. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Pontones (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 175-190). México: UAM/UNAM/UABJO.

De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Consultado el 25 de febrero de 2008 en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. Whitrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 397-431). Nueva York: Macmillan.

García-Cabrero, B. (2002). *El análisis de la práctica educativa en el bachillerato: Una propuesta metodológica*. Tesis de doctorado no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, D. F., México.

García-Cabrero, B., Loredo, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (Ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 162-220). México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.

García-Cabrero, B. y Espíndola, S. (2004). Las contribuciones de la investigación sobre la práctica educativa. En M. Rueda (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 251-262). México: UABJO-ANUIES.

García-Cabrero, B. y Navarro, F. (2001). La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus implicaciones en la evaluación docente. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior* (pp. 193-208). México: CESU-UAM.

García-Cabrero, B., Secundino N. y Navarro, F. (2000). El Análisis de la Práctica: consideraciones metodológicas. En: M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Comps.), *La evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp.179-208). México: Paidós.

Glassick, C., Taylor, M. y Maeroff, G. (2003). *La valoración del trabajo académico*. México: UAM/ANUIES.

Kane, R. G., Sandretto, S., Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47 (3), 283-310.

Loredo, J. (Coord.). (2000). *Evaluación de la práctica docente en educación superior*. México: Porrúa.

Loredo, J. y Grijalva, O. (2000). Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado. En: M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Comps.), *Evaluación de la docencia* (pp. 103-132). México: Paidós.

Loredo, J. y Rigo, M. A. (2001). La evaluación docente en un contexto universitario. Una propuesta formativa y humanista. En M. Rueda, A. Díaz-Barriga y M. Díaz (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (pp. 55-68). México: UAM-UNAM-UABC.

Putnam, R. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. Biddle, T. Good e I. Goodson, (Eds.), *La enseñanza y los profesores I, la profesión de enseñar* (pp.219-309). Barcelona: Paidós.

Reyes, R. (2004). Evaluación de la docencia en el nivel superior del estado de Tlaxcala. En M. Rueda (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 195-208). México: UABJO-ANUIES.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Schoenfeld, A. H. (1998). Toward a theory of teaching—incontext. *Issues in Education*, 4 (1), 1-94.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.

Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.

Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Grao.

Zabalza, M. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, XLVIII (186), 295-317.