

DIAGNÓSTICO DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA EJECUCIÓN DE PROYECTOS FORMATIVOS

Gabriela Ávila Camacho
gabriela.avila@gmail.com

Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila

RESUMEN

Se presenta un estudio llevado a cabo en la Escuela Normal de Educación Preescolar que tuvo el propósito de diagnosticar el nivel de desempeño de los docentes al implementar proyectos formativos como opción para el desarrollo de competencias genéricas y profesionales de los futuros educadores, ya que recientemente se han incorporado de manera general en la Institución. Se trabajó con enfoque descriptivo-cuantitativo. Con base en el análisis de los datos obtenidos de la aplicación del Cuestionario de Valoración del Desempeño Docente en la Ejecución de una Secuencia Didáctica CVDD-ESD V1 a 134 estudiantes se determina que los alumnos

perciben niveles muy altos de desempeño en los maestros en el manejo de elementos curriculares, en la capacidad de relacionar el trabajo en el aula con problemáticas reales de la práctica docente, en lograr que se apropien de los saberes claves, guiando en la transferencia de los conocimientos a la práctica, orientando al alumno en la búsqueda de solución a problemas, en el sentido que otorga a la evaluación, acompañando y guiando en los procesos metacognitivos, además en sus propios procesos de análisis y reflexión que se manifiestan en la mejora que logra a través del tiempo.

PALABRAS CLAVE: Desempeño del docente, evaluación, trabajo por proyectos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente los estudiantes de las Escuelas Normales (EN) están siendo formados bajo Planes de Estudio centrados en el desarrollo de competencias; en ellos se plasma de manera implícita una serie de competencias genéricas y profesionales que conforman el perfil de egreso que habrán de lograr al término de su formación inicial (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012; SEP, 2018). Estos rasgos del perfil de egreso no son fundamentados solamente en el modelo educativo nacional, sino también con base en demandas

internacionales debido a la actual globalización y a la necesidad de contribuir a la consolidación de la sociedad del conocimiento (González, Wagenaar y Beneitone, 2004).

El formar docentes capaces de afrontar los retos de la época actual, así como la incertidumbre que agobia a la sociedad, requiere de un cambio en la forma de trabajar con los grupos en las aulas en las EN. Trabajar bajo un enfoque socioformativo (Tobón, 2013a) permite que los estudiantes sean expuestos ante situaciones de aprendizaje que movilicen saberes conceptuales, actitudinales y procedimentales. Tobón (2017a) sugiere una serie de elementos propios de los proyectos formativos para el desarrollo de competencias que han sido incorporados en la forma de trabajo del personal docente en la Escuela Normal de Educación Preescolar.

Sin embargo, toda iniciativa de trabajo debe ser evaluada con la finalidad de identificar fortalezas y potenciarlas, así como también identificar áreas de oportunidad que pueden estar influyendo en los aprendizajes de los estudiantes. Con base en ello surge la necesidad de ponderar el desempeño de los docentes de la ENEP al implementar la metodología de proyectos formativos.

MARCO TEÓRICO

El fácil acceso a la información que hay actualmente es una de las más grandes ventajas que tienen los estudiantes gracias a los avances tecnológicos; sin embargo, es preocupante el ver que muchas veces el uso que se hace no siempre es en beneficio de los demás. La información se encuentra en el aire y esta es tomada sin responsabilidad social, sin cuestionar su origen ni analizando el uso que se le dará. Pero es aquí donde entra en juego el docente, al brindar acompañamiento en la construcción del aprendizaje con base en esa información.

Como respuesta a esta necesidad se ha retomado a la socioformación, es decir, la propuesta latinoamericana que considera como base el trabajo basado en la solución a problemas del contexto, el trabajo colaborativo, el proyecto ético de vida, gestión del conocimiento, además del trabajo por proyectos formativos (Tobón, 2013b).

Los proyectos formativos se basan en la metodología de gestión de proyecto, en las que el docente guía al estudiante a encontrar y aplicar diferentes estrategias articuladas para encontrar la solución a problemáticas propias de la profesión docente. Con esta modalidad de trabajo el alumno se ve obligado a movilizar sus saberes y desarrollar competencias necesarias para contribuir a la sociedad mediante la solución total o parcial de problemas de manera colaborativa con otros estudiantes (Tobón, 2008).

Los aspectos retomados para implementar proyectos formativos y que son objeto de estudio de este trabajo son: elementos curriculares, problemas del contexto, análisis de

saberes previos, gestión del conocimiento, contextualización, resolución de problemas, recursos, organización de actividades, evaluación, metacognición y análisis y reflexión.

Elementos curriculares: implican el conocimiento del modelo educativo en el cual se determinan las competencias a desarrollar, el uso de metodologías pertinentes al enfoque de los cursos, las estrategias de evaluación, todo ello en correspondencia con el enfoque basado en competencias (Casanova, 2012).

Problemas del contexto: son situaciones propias de la profesión que se plantean al alumno a las cuales habrá de encontrar una solución cuando la condición que se presenta no corresponde con lo esperado y que mediante su intervención habrá de ser transformada (Hernández-Mosqueda, Guerrero-Rosas y Tobón-Tobón, 2015).

Análisis de saberes previos: implica que el docente investigue que sabe el alumno antes de iniciar un tema con la finalidad de anclar esos saberes con los que está por recibir de tal manera que incremente sus esquemas mentales (Moreira citado por Ruíz-Bravo, Rosales y Neira-Riquelme, 2006). Permite identificar la presencia de estudiantes con dificultades para el aprendizaje. Gestión del conocimiento

Contextualización: implica que el docente lleve al estudiante a establecer relación entre los contenidos con la vida diaria (Rioseco y Romero, 2000). Al aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos en el aula el aprendizaje toma sentido.

Resolución de problemas: consiste en enfrentar al estudiante ante el reto de plantear posibles soluciones a una problemática propia de la práctica docente en la que habrá de seleccionar e implementar la que considere más conveniente después de un análisis para posteriormente evaluar su resultado (Tobón, 2013c).

Recursos: se refiere al uso y aprovechamiento de mediadores tradicionales como materiales de apoyo bibliográficos e innovadores como las redes sociales, blogs, buscadores académicos, plataformas educativas, etc. con la finalidad de que los estudiantes accedan por diferentes medios a los conocimientos.

Organización de actividades: tiene que ver con considerar con anticipación el aprovechamiento de los recursos materiales, tiempo, espacio y con la capacidad de responder a los imprevistos sin perder de vista los saberes a movilizar en los estudiantes.

Evaluación: es el proceso en el que se reconoce el desempeño que manifiestan los estudiantes al solucionar las situaciones planteadas por el docente con apoyo en diferentes instrumentos como el portafolio de evidencias acompañado de rúbrica. Esta puede ser autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación dependiendo quienes se involucren (Cardona, Vélez y Tobón, 2015).

Metacognición: se refiere a una práctica permanente de evaluación en la que se toma como referente determinados indicadores de logro que habrán de percibirse en las evidencias

de aprendizaje del estudiante. Es la reflexión permanente con base en los resultados de diferentes evaluaciones (Tobón, 2017a).

Análisis y reflexión: Es la toma de conciencia acompañada de ejercicios de reflexión sobre el tipo de práctica docente que se lleva a cabo y que se argumenta en los logros de los estudiantes que son los que terminan la calidad de la intervención del maestro. Schön (2002) sugiere la práctica reflexiva con fines de que el docente se responsabilice de su formación y el impacto que esta tiene, ya que trasciende a los futuros profesionistas de la educación.

Evaluación del desempeño: implica ponderar los conocimientos, las aptitudes y las capacidades profesionales (SEP, 2017) con la finalidad de incrementar su nivel de competencia y garantizar que los estudiantes de las EN logren adquirir el perfil de egreso.

Rúbrica analítica: es un instrumento de evaluación que se caracteriza por valorar aspectos de un todo de manera detallada a través de descriptores de cinco diferentes niveles de desempeño que facilitan el análisis de los resultados (Hernández-Mosqueda, Tobón-Tobón y Guerrero-Rosas, 2016).

Niveles de desempeño: son la descripción de los diferentes grados de dominio que sirven como referente para valorar la competencia que se tiene respecto a solucionar determinadas situaciones. Tobón sugiere el preformal que es un nivel muy bajo, el receptivo que equivale a un nivel bajo, el resolutivo considerado como un medio y en el que se plantea un desempeño considerado como básico, el autónomo equivalente a un nivel alto y por último el nivel ideal y muy alto el estratégico (2017b; Tobón, 2017a).

METODOLOGÍA

El estudio se trabajó con enfoque descriptivo-cuantitativo; en él se describen las características de un grupo o situación sin especificaciones de hipótesis iniciales acerca de esas características con base en los datos como esencia sustancial de su argumentación (Rodríguez-Gómez y Valdeoriola-Roquet, 2012).

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Se aplicó el Cuestionario de Valoración del Desempeño Docente en la Ejecución de una Secuencia Didáctica CVDD-ESD V1 (Ávila-Camacho, Arreola-González, Palmares-Villarreal y Juárez-Hernández, en prep), con formato de rúbrica analítica (Hernández-Mosqueda, et al, 2016). Cuenta con 11 ítems de los cuales se retoman algunos de la metodología de proyectos formativo y las cinco opciones de respuesta son descriptores de los siguientes niveles de desempeño: preformal, receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico (Tobón, 2017a) (Tabla 1).

Tabla 1. Cuestionario de Valoración del Desempeño Docente en la Ejecución de una Secuencia Didáctica CVDD-ESD V1 (Ávila-Camacho, et al, en prep)

Aspecto	Ítem
Elementos Curriculares	¿El docente muestra dominio del enfoque y contenido del curso?
Problemas Contexto	¿El docente relaciona la secuencia didáctica con problemáticas actuales a las que se enfrentan los educadores en la práctica?
Análisis Saberes Previos	¿El docente indaga los conocimientos previos del estudiante al iniciar la secuencia didáctica?
Gestión del Conocimiento	¿El docente promueve que los estudiantes se apropien de los conocimientos conceptuales claves de una secuencia didáctica?
Contextualización	¿El docente vincula los conocimientos conceptuales con situaciones prácticas para lograr que los estudiantes tengan una referencia (ejemplo) de su aplicación?
Resolución de Problemas	¿El docente lleva al estudiante a encontrar la estrategia pertinente para solucionar un problema propio de la práctica?
Recursos	¿El docente considera los recursos necesarios en la planeación y aplicación de una secuencia didáctica para alcanzar el propósito establecido?
Organización de Actividades	¿El docente facilita de manera pertinente el ambiente, espacio y tiempo para favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos?
Evaluación	¿El docente valora el desempeño de los alumnos de manera continua mediante el empleo de instrumentos y productos concretos?
Metacognición	¿El docente logra que el estudiante mejore el desempeño de sus competencias a partir de la retroalimentación que le proporciona?
Reflexión y Análisis	¿El docente realiza un análisis reflexivo de su trabajo que se ve reflejado cuando mejora en las clases?

El instrumento fue validado en cuanto a contenido con el apoyo de 10 jueces expertos que revisaron e hicieron sugerencias en cuanto a pertinencia y redacción de los ítems y los descriptores de las respuestas. La validez de constructo se determinó mediante un análisis factorial exploratorio al que se procedió después de asegurarse que los datos fueran pertinentes mediante el análisis de la matriz de correlaciones, el valor de la determinante, la prueba Kaiser Meyer Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Barlett (Ávila-Camacho, et al, en prep.) (Tabla 2).

Tabla 2. Resultados del análisis de propiedades psicométricas del Cuestionario de Valoración del Desempeño Docente en la Ejecución de una Secuencia Didáctica CVDD-ESD V1 (Ávila-Camacho, et al, en prep)

Prueba	Resultado
Validez de contenido	V de Aiken > 0.80; ICI > 0.50
Validez de constructo	<p><i>Previas al AFE</i> Ítems correlacionados significativamente ($r > 0.50$; $p < 0.05$) y una determinante de .001. KMO: 0.922 Esfericidad de Bartlett: X^2: 951.292 gl 55; $p < 0.05$</p> <p><i>Análisis Factorial Exploratorio</i> 1 solo factor con autovalor > 1 con el cual se explica el 55% de la varianza</p>
Confiabilidad	Alfa de Cronbach: 0.94

En el estudio participaron 134 estudiantes quienes respondieron el instrumento por medio de google formularios una plataforma en línea que facilita el acceso a los estudiantes y el manejo de la información por el responsable del estudio. Se dio a conocer a los grupos el propósito del instrumento y se solicitó su consentimiento para el uso de la información. La evaluación estuvo enfocada solamente a los docentes responsables de los cursos del trayecto de práctica profesional con la finalidad de delimitar el foco de atención respecto a quien evaluar y en función de la trascendencia de estos cursos ya que es en ellos en donde confluyen los aprendizajes de los otros trayectos formativos.

Se procedió a caracterizar el desempeño de los docentes con base en los datos arrojados por los estudiantes. El análisis se hizo por ítem mediante la frecuencia de respuestas por nivel de desempeño.

RESULTADOS

Los alumnos consideran que los docentes tienen un nivel estratégico en los ítems 1, 2, 4, 5, 6, 9, 10 y 11 fueron en el nivel muy alto (estratégico) (Tabla 3), esto significa que el docente muestra dominio de los propósitos educativos, el enfoque y contenidos del curso en los proyectos que trabaja (ítem 1); que contextualiza los saberes en problemáticas propias de la profesión en la secuencias didácticas que implementa (ítem 2); el docente lleva a los estudiantes a asimilar y transferir los conocimientos conceptuales a la práctica (Ítem 4); lleva a los alumnos a encontrar la relación entre los contenidos con la práctica docente (ítem 5); En cuanto al ítem 6 la ponderación en el nivel estratégico refiere que el docente promueve que los alumnos propongan alternativas de solución a un problema de la práctica haciendo uso de conocimientos de diferentes áreas a través de actividades innovadora, fomentando el

trabajo colaborativo y autónomo con sentido ético. Hace uso de guías de observación, portafolio de evidencias, reflexiones, autoevaluación para ponderar los saberes procedimentales, actitudinales y conceptuales que logra el estudiante (Ítem 9). Retroalimentar al estudiante y asesorar sobre cómo lograr mejorar con base en los resultados arrojados de las rúbricas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (ítem 10); reflexiona de manera permanente para reconstruir su intervención con base en los resultados de ejercicios de autoevaluación con la finalidad de mejorar su nivel de competencia docente. Toma como base del análisis cómo las características del alumno fueron consideradas en la planificación, los resultados obtenidos de la aplicación de secuencias didácticas y los resultados de aprendizaje (ítem 11).

Por otra parte, los ítems 3, 7 y 8 recibieron mayor número de respuestas en el nivel de desempeño autónomo. El primer aspecto está relacionado con el análisis de saberes previos, al respecto los docentes reconocen los saberes con que inician los estudiantes haciendo uso de estrategias como los análisis de casos, lluvia de ideas o mapas mentales, no se limitan solamente a cuestionamientos directos o exámenes (ítem 3); El ítem 7 se refiere a la previsión de recursos en la planeación y aplicación de la secuencia didáctica, al respecto los estudiantes consideran que se integran además de recursos bibliográficos materiales más innovadores como las TIC, proyecta el uso adecuado de tiempos y espacios con la intención de alcanzar el propósito. Por último, el ítem 8 que se refiere a la organización de actividades interrelacionadas que conforman el proyecto, haciendo uso de diferentes metodologías como el trabajo colaborativo, análisis de caso y los proyectos formativos, además de buscar favorecer la autonomía del estudiante en todas las oportunidades posibles (Tabla 3).

Tabla 3. Resultados de las frecuencias de respuesta por participantes para cada nivel de desempeño por ítem.

Ítem	Nivel Preformal	Nivel Receptivo	Nivel Resolutivo	Nivel Autónomo	Nivel Estratégico
	<i>Muy bajo</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>	<i>Muy Alto</i>
Ítem 1	2	1	11	47	73
Ítem 2	1	4	16	39	74
Ítem 3	4	9	26	53	42
Ítem 4	1	3	21	53	56
Ítem 5	5	2	10	50	67
Ítem 6	0	3	26	50	55
Ítem 7	0	5	10	67	52
Ítem 8	3	2	18	66	45
Ítem 9	4	3	16	48	63
Ítem 10	4	2	13	51	64
Ítem 11	4	7	17	40	66

CONCLUSIONES

Docentes con buenos niveles de desempeño forman alumnos con altos niveles de competencia. El que los maestros estén implementando estrategias acordes al enfoque por competencias trae consigo que los estudiantes vayan desarrollando habilidades, destrezas, actitudes que movilizan ante situaciones problema que se les presenten en la práctica docente. Los maestros son modelo (Bandura, 1982) para los alumnos, por lo tanto, evaluar para reconocer aspectos por mejorar de manera permanente puede llegar a generar un círculo virtuoso al que hay que aspirar.

Los aspectos en que los alumnos perciben un nivel estratégico de desempeño en los docentes traen como consecuencia se camine sobre bases firmes como consecuencia del conocimiento del modelo educativo, dominio del curso, congruencia en los métodos de trabajo y evaluación en función del enfoque vigente dando además certidumbre al proceso formativo. Los saberes cobran sentido y son valorados cuando se tiene clara su razón de ser. La inexperiencia de los alumnos obstruye la comprensión de algunos contenidos lo cual se contrarresta con la experiencia del maestro quien los ayuda a vincularlos con la realidad.

Los estudiantes pueden lograr poco a poco consolidar la capacidad de autogestión del conocimiento al asumirse responsables de sus procesos de formación. Se despierta en ellos el interés por la investigación además de ser críticos y responsables del uso que se le da a la información. Pueden llegar a ser capaces de retomar experiencias de colegas para adecuar y dar solución a problemáticas de la práctica con un alto sentido de responsabilidad (ética), con miras a que diseñen sus propias propuestas innovadoras mediante trabajo colaborativo.

El alumno asume la evaluación como un recurso para mejorar su desempeño, pues con base en el uso del portafolio de evidencias logra identificar y valora los avances en corto y mediano plazo; con el uso de rubricas sabe lo que se espera que realice y se guía y autorregula para poder cumplir el propósito planteado. Se va apropiando de la autoevaluación al reflexionar acompañado del maestro con base en sus producciones y ciertos indicadores de desempeño que son el ideal a lograr. Se va mostrando receptivo a la heteroevaluación y coevaluación.

El uso de recursos y la organización de actividades que hacen los docentes es organizada y previsoras, sin embargo se podría mejorar al no implementarlos de manera rígida y considerando otros ambientes además de los centros de practica en que los estudiantes puedan entrar en contacto con recursos que apoyen su formación como podrían ser otras instituciones de educación superior, centros de investigación, empresas, dependencias gubernamentales, etc.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Cardona, S., Vélez, J. y Tobón, S. (2015). Proyectos formativos y evaluación con rúbricas. *Paradigma*, 36(2), 74-98. Recuperado de <https://goo.gl/xkkLBN>.
- Casanova, M.A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4). Recuperado de <https://goo.gl/F1xZjC>.
- González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004, mayo). Tuning America Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (35), 151–164. Recuperado de <https://goo.gl/dLe7sp>.
- Hernández-Mosqueda, J.S., Guerrero-Rosas, G. y Tobón-Tobón, S. (2015). Los problemas del contexto: base filosófica y pedagógica de la socioformación. *Ra Ximhai*, 11(4), 125-140. Recuperado de <https://goo.gl/Ey7Tsb>.
- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., y Guerrero-Rosas, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6), 359-376. Recuperado de <https://goo.gl/aXdhgL>.
- Rioseco, M. y Romero, R. (2000). La contextualización de la Enseñanza de la Ciencia como elemento facilitador del aprendizaje significativo. *Revista Paideia*, 10(14), 253-262. Recuperado de <https://goo.gl/rqMoF6>.
- Rodríguez-Gómez, D. y Valldeoriola-Roquet, J. (2012). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Eureka Media, SL.
- Ruíz-Bravo, P., Rosales, J.L., Neira-Riquelme, E. (2006). Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *GRADE Group for the Analysis of Development (Ed.): Los desafíos de la escolaridad en el Perú: Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. Recuperado de <https://goo.gl/e7VpHo>.
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (2012, 16 de agosto). Acuerdo 650, *Diario Oficial de la Federación*. México, D.F. Recuperado de <https://goo.gl/qCfnYQ>.
- Secretaría de Educación Pública, (2017). *Guía Académica del sustentante para la Evaluación del Desempeño del Personal Docente Tercer Grupo 2017*. Educación Primaria. Educación Básica. Recuperado de <https://goo.gl/USwu7w>.

- Secretaría de Educación Pública. Acuerdo número 14/07/18, Diario Oficial de la Federación. México, D.F. Recuperado de <https://goo.gl/h8NDGe>.
- Tobón, S. (2008). Formación basada en competencias en la educación superior. El enfoque complejo. Bogotá: Instituto CIFE. Recuperado de <https://goo.gl/ZTcDTn>.
- Tobón, S. (2013a). Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento. México: CIFE. Recuperado de <https://goo.gl/7ztHs5>
- Tobón, S., (2013b). Formación integral y competencias. (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.
- Tobón, S., (2013c). El aprendizaje basado en problemas: aspectos conceptuales y metodológicos. México: CIFE. Recuperado 4 de febrero de 2019 de <https://goo.gl/iYLNTB>
- Tobón, S. (2017a). Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación. Mount Dora (USA): Kresearch. DOI: [dx.doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-18-2](https://doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-18-2)
- Tobón, S. (2017b). Taxonomía socioformativa. México: CIFE. Recuperado 4 de febrero de 2019 de <https://goo.gl/HhL8w1>