

ACERCAMIENTO CUALITATIVO DE LAS PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES FRENTE A GRUPO, DE LA ESCUELA “ROSARIO MARÍA GUTIÉRREZ ESKILDSEN”. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

DINA VERÓNICA GALLEGOS FERNÁNDEZ
MANUEL ÁLVAREZ HERNÁNDEZ
AMEL RAMOS VENTURA

ESCUELA “ROSARIO MARÍA GUTIÉRREZ ESKILDSEN”

TEMÁTICA GENERAL: PROCESOS DE FORMACIÓN

RESUMEN

A cinco años de haberse lanzado el plan de estudios para la licenciatura de educación primaria 2012, en la Escuela “Rosario Ma. Gutiérrez Eskildsen” se tienen pocas evidencias sistematizadas del desempeño de los formadores de formadores, por lo que resulta de interés indagar acerca de las competencias que desarrollan los docentes, es por eso que en este trabajo se recupera la percepción de los docentes en relación a las competencias que ellos desarrollan en su trabajo frente a grupo.

Como resultado de un primer momento de este trabajo, se aplicó una encuesta de opinión que fue valorada por los estudiantes de la escuela normal, considerando esto como criterio, se seleccionaron a los maestros que resultaron más competentes y menos competentes; así obtuvimos una muestra de seis docentes que impartieron cursos de quinto semestre y cuatro de tercer semestre, para el ciclo agosto/2016 – enero/2017.

En los resultados se advierte que en efecto quienes mejores respuestas ofrecen en la entrevista, son quienes recuperan más elementos de los programas de sus cursos, por el contrario, se identifican respuestas fuera de lugar o poco precisas sustentadas en las creencias de los docentes y desligadas de las sugerencias del programa oficial.

Palabras clave: Evaluación de profesores, Competencias docentes, Educación normalista, Práctica docente.

Introducción

Ante las recomendaciones educativas internacionales, desde 1993 se instrumentó en México el programa para la modernización de la educación básica, demandando un nuevo paradigma de formación para los maestros de educación primaria, mismo que se da a partir de 1997 con un nuevo plan de estudios para la licenciatura en educación primaria.

En 2009 se proponen algunos cambios sustanciales y en 2011 se consolida una nueva reforma para la educación básica. Un año más tarde ante las exigencias profesionales de una propuesta de trabajo por competencias se pone en marcha el plan 2012 de la licenciatura en educación primaria, para la formación de profesionales acorde a esta nueva realidad.

A cinco años de haberse establecido dicho plan hay pocas evidencias sistematizadas del desempeño de los docentes y no se cuenta con un referente normativo con respecto a las competencias que deben tener los docentes que imparten los diferentes cursos para este plan.

Por lo anterior, en la Escuela "Rosario María Gutiérrez Eskildsen" en el Estado de Tabasco, desde 2014 se construyó un modelo de competencias docentes para evaluar el desempeño de los docentes a partir de una escala de opinión valorada por los estudiantes de tercero y quinto semestre.

Por lo tanto, resultó de interés dar continuidad a este trabajo, pero desde la percepción de los docentes respecto a su práctica. De lo anterior se plantean las siguientes interrogantes:

¿Cuál es la percepción que tienen los docentes sobre las competencias que ellos desarrollan (ponen en juego) al trabajar los cursos del plan 2012?

¿Hay correspondencia entre percepción que tienen los docentes sobre su práctica y lo que opinan los estudiantes?

Uno de los supuestos que condujo esta fase de la investigación fue valorar si los docentes que resultaron competentes o no en la escala de opinión ofrecerían respuestas que ayudaran a explicar estos resultados.

Desarrollo

Con la finalidad de establecer una perspectiva del término competencias desde la cual abordar el estudio, resulta de interés realizar algunas precisiones conceptuales dada la naturaleza de las EN, que tienen como función sustantiva la formación de licenciados en educación primaria, lo anterior refiere al trabajo del docente en el aula.

En este sentido de las competencias, muchos son los términos que se acuñan al ejercicio de la práctica docente, entre ellos se identifican nociones como competencias profesionales, competencias docentes universitarias, competencias laborales, competencia docente, competencias

docentes, ante tal diversidad, resulta importante precisar que el objeto de estudio es la evaluación de las competencias de los formadores para el trabajo en el aula.

Desde la perspectiva de Guzmán y Marín (2011) quienes refieren al singular y plural del término competencia docente, que en el ámbito universitario puede ser entendido en un amplio sentido como la competencia profesional docente, es decir, un profesor universitario que asume la docencia como alternativa a su competencia laboral en el campo que fue formado, desarrollando así, de forma tácita, y como resultado de esas interacciones pedagógicas alternativas, una nueva competencia profesional, la competencia docente. A su vez estas interacciones pedagógicas se concretan en desempeños docentes y la suma de estos constituyen las competencias docentes.

Visto así, las competencias docentes se construyen en parte, desde los desempeños genéricos propios del quehacer y funciones cotidianas del docente que tienen que ver con la organización y el ejercicio del trabajo escolar que lleva a cabo el docente y que se pueden poner de manifiesto en diferentes momentos; así como desde el desempeño específico, asociado a una práctica docente concreta y peculiar, como es la formación de maestros en las escuelas normales.

Para la revisión de las diferentes propuestas para evaluar competencias docentes, nos han llevado a considerar todas las formalmente identificadas ya que constituyen un marco de referencia apropiado al contexto de las EN, toda vez que de acuerdo a lo que plantean Luna y Rueda (2008, citado en McLaughlin y Pfeifer, 1988), los sistemas de evaluación deben ser congruentes con la filosofía institucional para apoyar el logro de la misión.

En este sentido, los trabajos más recientes para evaluar competencias docentes en el ámbito de las EN son los presentados en el primer congreso nacional de investigación sobre educación normal, donde se identifican informes parciales de trabajos realizados por Espinoza (2017), Albarán y Jiménez (2017), Cámara, Baas y Carrillo (2017) y Chávez, Sáenz y De León (2017), referidos los últimos dos a ejercicios de autoevaluación docente.

También se identifica el modelo presentado por Leyva (2012) en el cual la Escuela Normal Profesor Serafín Peña, de Montemorelos, Nuevo León, convino llegar a definiciones colegiadas de lo que debe ser la práctica de la docencia en función de su misión, filosofía y visión. Sin embargo, parten de un ejercicio de autoevaluación a partir del Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD) de Rueda, Luna, García y Loredó (2010), este ejercicio de autoevaluación contrasta tanto aquellas situaciones de la práctica que les resultan comunes a las competencias docentes universitarias, como aquellas que pudieron considerarse como ajenas.

Otra alternativa es la de Morales y Ávila (2012) quienes a partir de un proceso de autoevaluación basado en las diez competencias que considera Perrenaud (2004), realizaron un diagnóstico de las competencias de los docentes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE), de la Ciudad de Puebla, México.

Un modelo poco menos reciente, es el desarrollado en el Estado de Yucatán por Cachón y Mena (2009), en el que, a partir de grupos focales de maestros, se definieron las competencias ideales que deben poseer los formadores, derivando esto, en el diseño de un instrumento para ser valorado por estudiantes de tercero y cuarto grado de las licenciaturas; permitiendo la identificación de los docentes más competentes, profundizando con estudios de caso de estos docentes.

Si bien es cierto que los docentes conforme desarrollan su práctica tienen la oportunidad de continuar desarrollando sus competencias, y que este desarrollo continuo es parte de un proceso de reflexión sobre la práctica, también es cierto que como menciona Darling-Hammond y McLaghlin (2003) cuanto más pronto los docentes vayan desarrollando competencias para la docencia, esto se verá reflejado en el aprendizaje de los estudiantes, por lo que el nivel de desarrollo de las competencias de los docentes es un factor importante para el desarrollo de las competencias de los estudiantes en formación.

Como resultado de la revisión anterior, en un primer momento en Gallegos, Álvarez, Ramos y Ramon (2014) se definieron las cuatro dimensiones que caracterizan las competencias docentes frente a grupo: Planeación del curso, Mediación docente, Evaluación para el aprendizaje y Acompañamiento a las jornadas de observación y práctica.

Enfoque metodológico

A partir de una escala de opinión que se aplica a los estudiantes de manera anual desde 2014, donde se valoran cuatro dimensiones de competencias de los docentes definidos en Gallegos, Álvarez, Ramón y Ramos (2014), se entrevistaron a los tres docentes de quinto semestre y dos de tercer semestre que resultaron más competentes en la escala de opinión desde la perspectiva de los estudiantes, de igual forma se entrevistaron a tres docentes de quinto semestre y dos docentes de tercer semestre que resultaron poco competentes en la misma escala.

Estos docentes fueron entrevistados a partir de una guía de entrevista semiestructurada, cabe señalar que no fue la intención profundizar en las respuestas, ya que solo se quería contar con más elementos que ayudaran a explicar las opiniones de los estudiantes, por lo que no se realizaron preguntas adicionales, en la tabla 1, se muestran las preguntas realizadas a los docentes.

Tabla 1.

Preguntas de la entrevista.

Dimensión	Preguntas
Planeación del curso	1.- ¿Qué elementos toma en consideración para realizar su planeación?

	<p>2.- ¿Considera que las situaciones didácticas que diseña en su planeación son congruentes con las competencias genéricas y profesionales que plantea el plan de estudios? ¿Por qué?</p> <p>3.- ¿Qué actividades de su planeación generan aprendizajes significativos y contextualizados?</p>
Acompañamiento a la observación y práctica.	<p>4.- ¿Orienta a los alumnos en su planeación didáctica para que realicen sus prácticas docentes? ¿Cómo?</p> <p>5.- ¿Cómo realiza el acompañamiento a los alumnos en sus prácticas docentes?</p> <p>6.- ¿De qué forma retroalimenta el trabajo de los alumnos para que puedan mejorar su práctica como docentes ?</p>
Mediación docente	<p>7.- ¿Qué acciones promueve establecer un clima de trabajo favorable en el grupo?</p> <p>8.- ¿Qué actividades emplea para organizar el trabajo en el aula?</p> <p>9.- ¿Qué recursos emplea para el desarrollo de su clase?</p>
Evaluación para el aprendizaje	<p>10.- ¿Qué aspectos y criterios de evaluación les da a conocer a los alumnos al inicio del curso?</p> <p>11.- ¿Qué evidencias y productos solicita a los estudiantes? ¿Cómo los evalúa?</p> <p>12.- ¿Promueve el aprendizaje de los estudiantes desde la evaluación? ¿cómo?</p>

Se mencionó a los entrevistados que el propósito estaba centrado en recuperar elementos de la actuación del docente desde su propia perspectiva, para complementar con la opinión de los estudiantes. Cabe señalar que solo un docente preguntó acerca del criterio por el cual fue seleccionado para ser entrevistado.

Resultados

Planeación del curso

En la tabla 2 se determinan dos categorías en cuanto a los elementos para realizar la planeación, sin embargo, Aun cuando algunos docentes hacen mención de realizar la planeación con respecto a lo que establece el programa del curso, no definen cuáles son esos elementos; por el contrario, otros docentes precisan estos elementos de acuerdo al formato de planeación que ellos realizan.

Tabla 2
Elementos para realizar su planeación

Rasgos de la dimensión	Elementos que el docente define para hacer su planeación	Elementos contemplados en el programa oficial pero que no los definen
Elementos que toma en cuenta el docente para realizar la planeación	1.-Competencias del curso y del plan, temas contenidos, secuencias, tiempo y evaluación. 2.-Objetivos, las unidades, bibliografía, materiales didácticos. 3.-Los contenidos, el enfoque y trayecto al que pertenece. 4.-Conocimientos previos de los alumnos 5.-Las debilidades que se observan en los alumnos.	1.-Los que el propio programa marca. 2.-Elementos dados en el programa. 3.-De acuerdo las sugerencias que nos da el programa. 4.-De acuerdo al objetivo que tiene el programa.

En cuanto a la congruencia entre las situaciones didácticas con las competencias, en la tabla 3, se identifican dos categorías en las respuestas, cabe señalar que se advierte un consenso entre la mayoría de los docentes, en cuanto a la responsabilidad que tienen para darle sentido y contextualizar las situaciones didácticas para el logro de las competencias, de acuerdo a lo que plantea el plan y los programas.

Tabla 3

Situaciones didácticas congruentes con las competencias genéricas y profesionales

Rasgos de la dimensión	Saber pedagógico	Saber empírico
Congruencia entre las situaciones didácticas que planea con las competencias genéricas y profesionales.	1.-Si son congruentes porque el curso está muy contextualizado. 2.-Son congruentes y el docente debe hacer que las actividades sean congruentes con el perfil deseable. 3.-Si son congruentes, pero hay que tener libertad para hacer los cambios. 4.-Si son congruentes pero el docente les da el sentido.	1.-No hay congruencia porque el programa del curso está enfocado a situaciones personales y no profesionales.

En la tabla 4 se identifican dos categorías a partir de las respuestas, una en términos de hacer adecuaciones y otra en términos de promover actividades del pensamiento complejo. En general se identifica que no todos los docentes precisaron sobre qué actividades generan aprendizajes

significativos, porque solo comentan algunas ideas sobre qué debe hacer el docente para lograr estos tipos de aprendizajes.

Tabla 4

Actividades planeadas para generar aprendizajes significativo y contextualizado

Rasgos de la dimensión	Pensamiento complejo	Adecuación curricular
Actividades que generan aprendizajes significativos y contextualizado	1.-Proyección y análisis de videos, análisis de lecturas y cuadros. 2.-Análisis de vivencias de los alumnos en la práctica. 3.-Prácticas lingüísticas, pronunciaciones. 4.-Identificación y resolución de situaciones problemáticas de las escuelas de prácticas.	1.-Adaptar los temas al conocimiento de los jóvenes. 2.-Los contenidos que están contemplados en el programa hay que adaptarlos para ver cuáles son significativos.

Acompañamiento a la observación y práctica.

Desde la perspectiva del plan 2012, se explicita la necesidad de pasar de un supervisor de prácticas a un tutor que haga un ejercicio de acompañamiento al estudiante durante sus jornadas de práctica, sin embargo, aún hay docentes que continúan realizando esta actividad desde la tradición administrativa de supervisión. En la tabla 5 se identifican estas categorías encontradas.

Tabla 5

Categorización de las formas de acompañamiento a la observación y práctica.

Rasgos de la dimensión	Tutor académico de practicas	Supervisor
Planeación didáctica (antes de la práctica)	1.-Los orienta para que construyan su propia guía de observación. 2.-Los orienta en relación a las actividades. 3.-Toma como base las indicaciones del titular del grupo.	1.-Los orienta en lo referente a su curso. 2.-Los orienta de forma general.
Acompañamiento durante la practica	1.-Observa la clase completa. 2.-Entrevista al titular del grupo. 3.-Entrevista a los niños de forma grupal. 4.-Hace comentarios in situ.	1.-Los observa por espacio de una hora. 2.-Realiza una visita. 3.-No hace comentarios al estudiante.
Análisis de la práctica (posterior a la práctica)	1.-Considera el diario. 2.-Identifican fortalezas y debilidades. 3.-Valora las actividades, las estrategias.	1.-Retoma la experiencia de trabajo desde su curso. 2.-Solo si se relaciona con su curso

4.-Análisis de los vivenciado.

Mediación docente

Las categorías identificadas para el primer rasgo de esta dimensión, se muestran en la tabla 6, los docentes promueven más, actividades de tipo social afectivo que tienen poco impacto en la formación de los estudiantes.

Tabla 6.

Categorización de los tipos de mediación identificados

Rasgos de la dimensión	Mediación docente-académica	Mediación docente-social afectiva
Clima de trabajo para favorecer aprendizajes	1.-Promueve el trabajo en equipo 2.-Establece empatía con los estudiantes involucrándose con la actividad que están realizando, 3.-Les exige, cuida las formas y el lenguaje, 4.-Propicia que las acciones involucren a todo el grupo.	1.-Utiliza música instrumental, promueve dinámicas, juegos, fomenta el convivio 2.-Es afecto a los chistes. 3.-Se interesa por lo que les acontece en la vida cotidiana del estudiante, hace preguntas personales. 4.-No ser exigentes, 5.-Propiciar ambientes de intimidad. 6.-Organizar viajes. 7.-No hablar de otros compañeros, al cuidado persona.

En la tabla 7, se advierten de manera clara dos tipos de respuestas que se categorizan a partir de los que priorizan las actividades de aprendizaje y los que solo atienden las formas de organización.

Tabla 7

Categorización de las formas se organizar

Rasgo de la dimensión	Actividades de aprendizaje	Formas de organización
Organización del trabajo en el aula que favorecen el aprendizaje	1.-A partir de lecturas comentadas. 2.-Exposición de temas por parte de los estudiantes. 3.-Análisis de videos. 4.-Participación de estudiantes.	1.-Organizarlos por equipo. 2.-Organizarlos por binas. 3.-Organizarlos por mesas de trabajo

-
- 5.-Plenarias.
 - 6.-Talleres
 - 7.-Análisis de teorías
 - 8.-Resolución de dudas
 - 9.-Elaboración de mapas
conceptuales
-

Con respecto a los recursos utilizados, en la tabla 8 se identifican 4 categorías a partir de las respuestas de los docentes, para esta categorización se tomó como referencia la clasificación propuesta en un documento de la SEP (1994).

Tabla 8.
Categorización de recursos utilizados

Rasgo de la dimensión	Recursos : medios	Recursos: auxiliares	Técnicas didácticas	Materiales
Recursos para el desarrollo de la clase.	1.-Videos 2.-Películas 3.-Audios 4.-Correo electrónico 5.-Whats app 6.-Proyector electrónico. 7.- Computadora. 8.-Telefono celular	1.-Libros 2.-Revistas 3.-Periódicos 4.-Pintarrón 5.-Laminas 6.-Antologías 7.-Sopa de letras	1.- Dinámicas 2.- Juegos 3.- Cantos 4.- Mímicas 5.-Dramatizacion	1.- Trípticos 2.- Reciclables 3.- Hojas bancas

Evaluación para el aprendizaje

De los primeros rasgos de la entrevista se identifican dos categorías de respuestas, que considerando a Casanova (1998) podrían quedar representadas de acuerdo a la tabla 9, así, una categoría la componen aquellas respuestas que recuperan elementos de los programas oficiales y la otra categoría, elementos que no se sugieren en los programas.

Por otra parte, cabe señalar que en ningún momento los docentes hacen explícita la forma como son evaluadas las evidencias de los estudiantes, en algunos casos solo mencionan los instrumentos.

Tabla 9

Categorización de criterios, productos y como se evalúan.

Rasgos de la dimensión	Criterio externo	Criterio interno	De acreditación
Aspectos y criterios que da a conocer al inicio del curso	1.-Participación 2.-Tareas 3.-Actividades 4.-Planeación 5.-Trabajo final 6.-Rubricas 7.-Portafolios 8.-Examen escrito 9.-Ensayos 10.-Desempeño de las practicas	1.- Fuera de tiempo. 2.-No utiliza examen escrito. 3.-Todo lo que el alumno haga.	1.-Asistencia
Evidencias y productos, como evalúa	1.-Evidencias y productos: guías de observación, análisis de lecturas. 2.-Los que sugiere el programa: reportes de lectura, fichas de trabajo, reflexiones de videos, 3.-Planeaciones con los elementos establecidos. 4.-Instrumentos de evaluación: rubricas	1.-Fotografías de las practicas, videos de las practicas, bitácoras. 2.-Cambio de actitud de los estudiantes. 3.-Trabajos de reflexión sobre el trabajo realizado con los niños en las jornadas.	

Con respecto a la perspectiva de la evaluación para promover aprendizajes, en la tabla 10 se identifican dos categorías de respuestas aun cuando estas no son del todo explicitas, la primera con rasgos que dan cuenta de prácticas de evaluación orientadas por la metacognición y la segunda orientada por prácticas desde una perspectiva que deja poco margen de actuación al estudiante.

Tabla 10

Promoción de aprendizajes desde la evaluación

Rasgo de la dimensión	Rasgos orientados por la Meta cognición	Conductista
Como promueve aprendizajes desde la evaluación	1.-Lleva al alumno a identificar sus debilidades y fortalezas. 2.-Reflexionando sobre lo aprendido. 3.-Retroalimentando a los estudiantes.	1.-Motivación por buscar una calificación. 2.-Mejora la calificación si mejoran sus productos. 3.-La evaluación permite identificar debilidades y fortalezas. 4.-Despejando dudas. 5.-Señala al alumno de sus errores

Conclusiones

El programa oficial SEP (2012) señala que la planeación no se puede llevar a cabo sólo como una actividad técnica limitada a llenar formatos, sino que traduce intenciones educativas que son el resultado del análisis de varios componentes. Desde esta perspectiva se puede identificar que no todos los maestros están familiarizados con los elementos que desde los programas se sugiere considerar, en algunos casos los docentes revisan el programa oficial y a partir de ahí realizan su planeación haciendo las adecuaciones que consideren pertinentes.

En todos los ejercicios de evaluación docente realizados a partir de la escala de opinión, la dimensión donde se advierte una demanda constante por parte los estudiantes ha sido el acompañamiento que los docentes llevan a cabo antes, durante y después de sus jornadas de práctica, desde las categorías identificadas resulta claro que los docentes reconocen sus limitaciones para la realización de este trabajo, mismas que no les han permitido transitar de las necesidades de un plan de estudios a otro.

Desde la perspectiva de Saint-Onge (2006), el profesor ocupa un lugar privilegiado como mediador, facilitador y potenciador del aprendizaje, en una interacción cognoscitiva entre el alumno y el profesor, podría decirse que está casi ausente y da paso a unas formas de interacción que, desde la propuesta de las relaciones de enseñanza identificada, poco favorece el aprendizaje de los estudiantes y por el contrario resalta las relaciones sociales afectivas.

La evaluación para el aprendizaje de acuerdo a Moreno (2012) aún sigue siendo un tema pendiente en la agenda de las competencias docentes, en el mejor de los casos los maestros valoran el uso de los instrumentos de evaluación formativa, pero no se identifican elementos que permitan asegurar un buen aterrizaje de las mismas, en el discurso no se advierte ese proceso sistemático de evaluación que asegure los aprendizajes y tampoco una claridad en cuanto a una evaluación de Normotipo criterial (Casanova, 1988).

Referencias

- Albarrán, J. J. & Jiménez, E. (marzo,2017). La formación de formadores, una mirada a la situación actual. Ponencia presentada en el primer congreso de investigación de educación normal en Mérida. Yucatán. Recuperado en conisen.mx/wp-content/uploads/2017/03/Listado_de_PONENCIAS.pdf
- Cachón, C. M. & Mena, B. E. (2009). Modelo de competencias para la evaluación del desempeño de docentes de escuelas normales de educación primaria. Recuperado de

- http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1323-F.pdf.
- Cámara, A.; Baas, M. A. & Carrillo, I. E. (marzo,2017). La autoevaluación docente como recurso para el fortalecimiento del personal de la ENEP. Resultados preliminares. Ponencia presentada en el primer congreso de investigación de educación normal en Mérida. Yucatán. Recuperado en conisen.mx/wp-content/uploads/2017/03/Listado_de_PONENCIAS.pdf
- Casanova, M. A. (1998). La Evaluación Educativa. México, SEP - Cooperación Española.
- Chávez, P. G.; Sáenz, A & De León, J. E. (marzo, 2017). La autoevaluación de competencias profesionales, docentes de la escuela normal rural "Ricardo Flores Magón" de Saucillo, Chihuahua. Ponencia presentada en el primer congreso de investigación de educación normal en Mérida. Yucatán. Recuperado en conisen.mx/wp-content/uploads/2017/03/Listado_de_PONENCIAS.pdf
- Darling-Hammond, L.& McLaglin, M. W. (2003). El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuaderno de discusión 9. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx>.
- Espinoza, V. A. (marzo,2017). Evaluación de las competencias profesionales de los formadores de docentes: las voces de la comunidad en torno al desempeño de los profesores en una Escuela Normal del Estado de México. Ponencia presentada en el primer congreso de investigación de educación normal. Mérida. Yucatán. Recuperado en conisen.mx/wp-content/uploads/2017/03/Listado_de_PONENCIAS.pdf
- Guzmán, I. & Marín, R. (sin mes 2011). La competencia y las competencias docentes: Reflexiones sobre el concepto y la evaluación. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14(1), consultado: 12 de febrero de 2014 en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192012>> ISSN
- Gallegos, D., Álvarez, M., Ramos, A. & Ramón, M. L. (2014) Evaluación de las competencias docentes de los profesores que imparten cursos a partir del Plan 2012. México: V. Coloquio de la RIIED
- Leyva, Y. E. (2012). La evaluación de las competencias docentes de profesores de licenciatura en educación preescolar y primaria: el caso de una escuela normal mexicana. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 5, (1)(e). Recuperado de www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art10.html
- Moreno, T. (enero, 2012). Evaluación para el aprendizaje. Perspectivas internacionales. Revista de evaluación educativa (1)(1). Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/21>



- Rueda, M., Luna, E., Loredo, J. & García, B. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista iberoamericana de evaluación educativa* 1(3)(e). Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf
- Saint-Onge, M. (1997). *¿Yo explico, pero ellos aprenden?* México FCE: SEP. Biblioteca para la actualización del magisterio.
- SEP (2012). *Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria 2012*. México: SEP.
- SEP (1994). *Recursos didácticos y recursos para el aprendizaje. Documento del docente. (Fascículo 2)*. México: CONAFE
- Tébar, B. L. (2008). *El profesor mediador del aprendizaje. Magisterio*. Recuperado en <http://todo.com/magisterio-editor-editoo7152.html> book.
- Zabalza, M. & Zabalza, M. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las Guías Docentes de las Materias*, Madrid: Narcea