
EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES EN POSGRADOS DE INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES

ISABEL GUZMÁN IBARRA / ANA MARÍA GONZÁLEZ ORTIZ /RIGOBERTO MARÍN URIBE

RESUMEN:

Se presentan avances de una investigación sobre evaluación de competencias docentes en los posgrados de tres instituciones formadoras de docentes. Se busca construir una propuesta de evaluación de la docencia, mediante un acercamiento teórico-metodológico para la identificación y evaluación de las competencias docentes. La investigación cubre dos etapas: 1) identificación de competencias docentes 2) propuesta y validación de instrumentos para su evaluación. Esta ponencia ofrece resultados de la primera etapa y un avance en la construcción de un instrumento para evaluar dos competencias: interacción pedagógica y comunicación educativa. El trabajo de la primera etapa se sustentó en: 1) diagnóstico la docencia en los posgrados, 2) modelo teórico de evaluación de competencias propuesto por la Red de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIED) y, 3) construcción de una propuesta para la identificación de competencias docentes. En la segunda etapa se propone un instrumento para su evaluación. El diagnóstico se realizó mediante un cuestionario. El análisis de la información caracterizó la práctica educativa y delineó áreas de desempeño docente. Se consideran las bases teóricas de dos modelos de la RIED. La propuesta para identificar competencias docentes fue probada, con un panel de expertos, empleando técnicas que llevaron a la identificación y estructura de cinco competencias. Se trabajó con dos de ellas, derivando evidencias de desempeño, para construir un instrumento de evaluación dirigido a alumnos. Su diseño incluye rúbricas que plantean el nivel de desempeño en tres niveles: experto, con cierta experiencia y novato.

PALABRAS CLAVE: evaluación de competencias docentes, evaluación de la docencia, práctica educativa, práctica docente.

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia presenta un avance de una investigación que destaca como objeto de estudio a la evaluación de competencias docentes; se realiza en los

posgrados de tres Instituciones Formadoras de Docentes (IFD) de la ciudad de Chihuahua; considera como preocupación temática inicial el análisis crítico sobre las competencias y se traza como meta validar una propuesta para la evaluación de competencias de los docentes.

La investigación se planteó abordar un tema de singular importancia, referido a los enfoques de la enseñanza basados en competencias, los cuales ofrecen la oportunidad de replantear las funciones delegadas al profesor y, por lo tanto, dan cabida a nuevos desafíos para su formación permanente y desarrollo profesional que, sin duda, impactarán la manera de hacer la futura evaluación de su desempeño. Esto implicó, de inicio, una revisión del estado del arte sobre competencias, su definición y evaluación. También condujo al diseño y evaluación de perfiles docentes por competencias que consideraron las culturas académicas de cada institución participante.

Por lo anterior, planteamos la necesidad de un proceso de investigación de las competencias de los docentes de los posgrados de las IFD, que permitiera aportar elementos para su identificación y evaluación, en los cuales se consideraran dos aspectos: 1) que dichos posgrados están orientados principalmente hacia la profesionalización de docentes de educación básica, y 2) que en México todos los niveles, desde preescolar hasta la universidad, presentan currículos bajo el enfoque de competencias.

Consideramos que los actuales currículos basados en competencias, referidos a alumnos, requieren profesores formados bajo este enfoque. Las IFD, si bien han incorporado en sus currículos el modelo basado en competencias, no han definido las competencias docentes y sus formas de evaluación.

En ese sentido, planteamos analizar y aplicar fundamentos teórico-metodológicos para identificar y evaluar las competencias de los docentes de los posgrados de las IFD. De manera particular: identificar las competencias de los docentes de los posgrados, construir y validar instrumentos para evaluarlas, y construir un modelo para el desarrollo y transformación académica.

MÉTODO

La investigación se desarrolló desde la perspectiva de complementariedad metodológica, puede citarse como un estudio colectivo de casos (Stake, citado por Luna, 2008), considerando a cada posgrado como un caso que presenta contextos particulares, a la vez ofrece coincidencias en modelos, propósitos institucionales y características de los usuarios de los programas educativos. Los métodos y técnicas empleadas fueron cuestionarios, conversaciones grupales, de desarrollo curricular, documentales y de análisis cualitativo y cuantitativo.

Como características comunes de la mayoría de los profesores de las IFD, tienen como antecedente profesional el haber cursado su formación inicial en escuelas normales y su experiencia docente la obtuvieron en educación básica, estas características definen su desempeño profesional y las características de los posgrados que atienden. De la misma forma su incorporación reciente a la educación superior les ha exigido desempeñarse como académicos, cumpliendo funciones no sólo de docencia sino también de tareas de investigación, difusión y extensión, en asesorías de tesis, gestoría y en algunas otras actividades académicas.

Las tres IFD imparten en total cinco maestrías con orientaciones hacia: práctica docente, investigación, gestión escolar, desarrollo educativo y planificación y administración educativa.

Metodológicamente la investigación se desarrolla en dos grandes etapas:

Etapa I. Identificación de las competencias docentes

El trabajo de esta etapa permitió la delimitación de las competencias docentes de los académicos de los posgrados, para ello se desarrollaron tres fases:

Fase 1. Diagnóstico de la docencia en los posgrados

El diagnóstico buscó caracterizar la docencia en los posgrados de las IFD; tomó como unidades de análisis a los profesores y estudiantes de dichos posgrados.

Consideró una muestra de 33 docentes a quienes se les aplicó un cuestionario, construido en torno a tres categorías: el programa educativo, la práctica docente y la evaluación de la docencia. Fue procesado mediante procedimientos cuantitativos y cualitativos.

Fase 2. Acercamiento teórico a la evaluación de competencias

Para la identificación de las competencias docentes se consideraron dos propuestas de la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIED). La primera, propone la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente (García *et al*, 2008), el cual se basa en principios que orientan el diseño y operación del modelo para caracterizar la docencia y su evaluación donde se identifica el papel central del docente. La propuesta del modelo de evaluación/formación se sustenta en fundamentos filosóficos, epistemológicos, psicológicos, sociales y pedagógicos que comprende las dimensiones de la práctica educativa y docente desarrollada en actividades antes, durante y después del proceso educativo que se explican a través de tres dimensiones planteadas como teorías de acción: teorías asumidas, teorías en uso y reflexión o revisión de las teorías.

La segunda propuesta ofrece las bases de un modelo para la evaluación de competencias para la educación media y superior (ECD) que aun “se encuentra aún en proceso de construcción y que la proyección futura de este trabajo prevé la validación de expertos y el desglose de descriptores de la actuación docente considerando tres niveles de competencia: novel, intermedio y avanzado” (García, Loredo, Luna y Rueda, 2008).

La propuesta considera los principios del modelo de evaluación de la práctica docente descrito (García *et al*, 2008) y las tres dimensiones de la práctica educativa señaladas. “Las actividades previas al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, las que tienen lugar mientras se conduce dicho proceso y aquellas que se llevan a acabo como una valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje” (García, Loredo, Luna y Rueda 2008). Con esa base

proponen ocho competencias docentes para la función docente, tanto la realizada en el contexto institucional, como aquella desarrollada en el aula, dentro de éstas señalan cuatro: planear el curso de la asignatura, gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase), llevar a cabo la interacción didáctica en el aula y utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico.

A partir de estos dos modelos desarrollados por la RIED, construimos los fundamentos de nuestra propuesta para las IFD. Consideramos la importancia e influencia del contexto institucional en la práctica docente y niveles de competencia en el desempeño reconociendo que existen diferencias en concepciones, creencias y prácticas de enseñanza, por lo tanto la competencia constituye “no la conducta entrenada, sino las capacidades reflexivas que ocurren a lo largo de un proceso de desarrollo” (García, Loredó, Luna y Rueda 2008: 230).

Fase 3. Propuesta para la identificación de competencias docentes

Esta tercera fase consideró las dos anteriores (diagnóstico y modelos de la RIED) y algunos enfoques teóricos respecto de la identificación o delimitación de competencias. Dentro de la revisión teórica, Perrenoud (2004) reflexiona sobre la necesidad de integrar saberes y contenidos para los maestros desde el nivel inicial en el marco de las reformas educativas. Hace una propuesta de diez competencias académicas que rebasan el ámbito del aula al incluir, además de la organización del proceso educativo, la gestión y autogestión del aprendizaje y prevé la necesidad de otros actores. Marqués (2000), enfatiza el manejo de nuevas tecnologías como insumos para las competencias académicas, propone siete competencias inherentes al proceso educativo intráulico, adicionalmente sugiere la tutoría, la investigación y la colaboración en la gestión escolar. Zabalza (2003) describe las competencias docentes del profesorado universitario, su calidad y desarrollo profesional, en donde trabaja diez competencias académicas que aluden al proceso educativo que va de la

planeación a la evaluación, integrando además el manejo de nuevas tecnologías, así como las competencias de comunicación, de tutoría, la identificación con la institución y la investigación como tareas a enfatizar dentro de la academia.

Metodológicamente identificamos las competencias docentes mediante el método DACUM (Mertens, 1997), que modificamos considerando la versión desarrollada por la Universidad de Ohio (1997). Para su aplicación se convocó a ocho expertos; académicos con experiencia (directivos y fundadores de los tres posgrados) y conocimientos sobre la docencia y el funcionamiento de instituciones de nivel superior.

Se les expusieron para su análisis y discusión grandes áreas de desempeño docente (desprendidas de las fases de diagnóstico y modelo ECD) inherentes al proceso educativo.

En un primer momento se buscó describir e identificar sus grandes componentes. Mediante la técnica de grupos nominales, se inició con una pregunta generadora orientada hacia el deber ser de la práctica educativa, se les solicitó a cada uno de los participantes, una descripción de cada área de desempeño.

En un segundo momento se socializaron los resultados de cada una de estas áreas. Teniendo el panorama general (consensuado), en un tercer momento se empleó la técnica KJ, a través de ella se les solicitó la aportación de cinco dominios o tareas docentes para cada una de estas áreas de desempeño. El cuarto momento permitió contrastar los hallazgos del diagnóstico, el modelo ECD y la aportación de los expertos, para definir las competencias docentes de los profesores de los posgrados de las IFD. Para ello consideró el análisis y discusión e integró en una estructura (formato) las competencias identificadas.

Etapa II. Propuesta y validación de instrumentos para su evaluación

A partir de los resultados de la primera etapa se construyó un instrumento que integra dos competencias correspondientes a la dimensión intráulica de la

práctica docente, el cual se encuentra en las fases de validación de contenido (mediante juicio de expertos), poder de discriminación y confiabilidad (alfa de Cronbach). El instrumento está dirigido a alumnos y considera en su estructura el empleo de rúbricas para la valoración de los niveles de desempeño docente que valore tres niveles de logro o niveles de competencia: experto, con cierta experiencia y novato.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los avances sobre los hallazgos más importantes correspondientes a las dos etapas de trabajo que considera esta investigación, se describen considerando las etapas y fases que la conforman.

Etapa I. Identificación de las competencias docentes

Los resultados de esta etapa se agrupan en dos partes; la primera corresponde a los resultados del diagnóstico y su discusión con los fundamentos teóricos de los dos modelos propuestos por la RIED. La segunda presenta de manera específica la estructura de las competencias docentes identificadas.

Caracterización de la docencia en las IFD

Los modelos educativos de las tres IFD buscan implantar prácticas educativas sustentadas en el trabajo grupal, con un docente como facilitador del aprendizaje y la participación activa del estudiante en su proceso de formación. El personal docente presenta características de identidad personal y profesional que permean su práctica; en general, provienen del nivel de educación básica, tienen en promedio 22 años de servicio, su antigüedad en el nivel superior es de 10 años y los estudios de posgrado los realizaron en las mismas IFD.

El diagnóstico evidencia que los programas educativos de las IFD tienen como propósito la transformación de la práctica educativa de los profesores-alumnos; para ello consideran el análisis y reflexión crítica sobre la realidad educativa, a partir de los conocimientos previos y las experiencias del alumnado. Las

estrategias de enseñanza comúnmente utilizadas por los docentes son la discusión grupal.

Se planean los cursos en academias de docentes, en donde se revisan los contenidos y actividades de aprendizaje y se incorporan los resultados de evaluación de la docencia. Dentro de ese proceso el diagnóstico identificó conocimientos y creencias de los profesores respecto de la enseñanza; permitió reconocer las concepciones sobre el proceso de aprendizaje, la experiencia en la enseñanza; la planeación y las expectativas sobre el grupo esto es, las teorías asumidas, las cuales "...corresponden a la plataforma básica con la que el profesor parte hacia su práctica docente" (García *et al.*, 2008: 204).

Asimismo condujo a la caracterización de la práctica docente a través de las estrategias de enseñanza, el uso de apoyos y recursos así como los criterios, y formas de evaluación de los aprendizajes, lo que en el modelo de evaluación/formación se define como las teorías en uso dado que configuran lo que el docente hace en el aula, comprenden la interacción, las etapas, momentos y tiempos en el desarrollo de actividades (García *et al.*, 2008: 207).

La tercera dimensión que alude a la reflexión o revisión de las teorías, corresponde al reconocimiento de los logros de aprendizaje referidos a diversas fuentes para evaluar el desempeño docente. En nuestro diagnóstico, la evaluación de los aprendizajes es considerada como parte del proceso de aprendizaje, permite asignar calificaciones y dar cuenta del desempeño de los estudiantes. Los instrumentos más utilizados para evaluar son los ensayos, reportes y resúmenes, así como exposiciones tanto en lo individual como en pequeños grupos y, en menor medida, los exámenes, también se pondera la participación en clase. Uno de los problemas a los cuales se enfrentan es el hecho de "leer/analizar muchos trabajos o ensayos" y no poder evaluar el desarrollo de competencias estudiantiles. La evaluación de la docencia generalmente recurre al cuestionario de opinión dirigido a alumnos. Este aspecto constituyó una parte fundamental para conocer las prácticas realizadas en las IFD, así como los problemas que enfrentan.

El diagnóstico y el modelo ECD permitieron definir un perfil docente con rasgos característicos de las áreas de desempeño que identificamos: diseño de la docencia, gestión de los aprendizajes, interacción pedagógica, comunicación educativa, evaluación de los aprendizajes, cultura organizacional de gestión y evaluación, formación continua y condiciones contextuales. Estos ámbitos se definen como el “conjunto de situaciones que enmarcan el contexto institucional y que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos” (García *et al*, 2008: 168)

Identificación de competencias docentes

Los resultados de esta fase identificaron cinco competencias docentes genéricas. Estas contemplan un deber ser que incorpora factores políticos, sociales, económicos y pedagógicos de las IES, así como los tres momentos de la práctica docente: lo previo, el trabajo docente en el aula y lo posterior a este proceso.

Sin embargo, en esta investigación se consideraron sólo las competencias correspondientes a docencia en el aula. Por lo cual se trabajan: diseño de la docencia, gestión de los aprendizajes, interacción pedagógica, comunicación educativa y evaluación de aprendizajes. Las competencias contemplan en su estructura (tabla 1, ver anexo): nombre, componentes, descripción, dominios (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y evidencias de desempeño. (Marín, 2003).

Etapa II. Instrumento para la evaluación de competencias docentes

De las cuatro competencias definidas se construyó un instrumento dirigido a alumnos que integra dos competencias: interacción pedagógica y comunicación educativa. Las evidencias de desempeño generadas a partir de los dominios, definieron en cierta forma el tipo de instrumento a emplear. Así mismo, el instrumento consideró la propuesta teórico-metodológica (Marín, 2008) para la evaluación de competencias, que considera el empleo de situaciones de docencia que se le presentan al estudiante, para que mediante una rúbrica

valore, en desempeños, los dominios de sus profesores, esto permite la ubicación de los niveles de competencia docente.

CONCLUSIONES

Los contextos institucionales y sus modelos educativos son coincidentes, así como las características de los docentes y de la docencia en los posgrados de las IFD. Las formaciones y experiencias profesionales de los docentes de los posgrados analizados son determinantes de sus prácticas educativas dentro y fuera del aula. Las funciones docentes tienen predominancia sobre las de investigación esto determina en cierta medida las competencias académicas de los docentes de los tres posgrados. No existen evidencias que indiquen acciones tendientes a situarse dentro de los indicadores o estándares que privilegian los productos de investigación sobre los de docencia (Luna, 2008), marcando más sus preocupaciones en la profesionalización de los profesores-alumnos de las maestrías y la transformación de sus prácticas educativas.

En este diagnóstico fue importante la incorporación de la perspectiva teórica de los modelos de la RIED, los cuales en lo general constituyeron una gran aportación para el logro de nuestros objetivos, estos referentes permitieron articular los elementos de diagnóstico del quehacer desempeñado en las IFD y de aplicación de la propuesta de identificación de competencias.

Los métodos de identificación de las competencias, permitieron, no sólo conformar una propuesta de trabajo académico, sino además, definir y estructurar competencias docentes en este nivel educativo, bajo un modelo que incorporó elementos necesarios para definir la propuesta teórico-metodológica para evaluar las competencias y facilitar procesos de acompañamiento para la mejora de la práctica educativa.

La elaboración del instrumento, dirigido a estudiantes, para evaluar dos competencias en posgrado es otro de los aportes significativos de esta investigación, pues en su estructura parte de evidencias de desempeño para ser evaluadas a través de rúbricas que establecen los niveles de competencia. Su proceso de validación y confiabilidad mediante el piloteo en las tres IFD

aportará elementos a la discusión sobre la evaluación de competencias docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- García, B. *et al.* (2008). "Aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en trono a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente". En Mario Rueda Beltrán (coord.) *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/ Plaza y Valdés Editores.
- García, C. B.; Loredo, E. J.; Luna, S. E. y Rueda, B. M. (2008). "Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior". En: *IV Coloquio Iberoamericano sobre evaluación de la docencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad/RIED.
- Luna S. E. (2008). "Evaluando en contexto de la docencia en posgrado". *Revista Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 53, diciembre, pp. 75-84. (UAM-X. México).
- Marín, U. R. (2003). *El modelo educativo de la UACH. Elementos para su construcción*. México: UACH.
- Marín, U. R.; Guzmán I. I.; Castro G.; Rodríguez, B. (2008). "Evaluación de competencias: aproximación a un modelo teórico y metodológico". Ponencia presentada en: Universidad 2008. La Habana, Cuba.
- Marqués, G. P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Consultado el 27/08/08 en: <http://www.pangea.org/peremarques/docentes.htm>
- Mertens, L. (1997). *Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. México: CONOCER-CINTRFOR/OIT.
- Norton, R. (1997). *Dacum Handbook, second edition*, Columbus, Ohio State University.
- Perrenoud, PH. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Tabla 1. Estructura de la competencia docente Interacción Pedagógica

Competencia Genérica	Descripción
INTERACCIÓN PEDAGÓGICA	Practica una docencia que incorpora estrategias sustentadas en la interacción pedagógica y el aprendizaje grupal y concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como una práctica social necesaria para el logro de competencias
Componentes	
Objetos de estudio Ambientes de aprendizaje Relación educativa	
Dominios	Evidencias de desempeño
<ol style="list-style-type: none"> 1. Promueve el trabajo centrado en el aprendizaje 2. promueve la participación e interacción grupal 3. Promueve el análisis y discusión de los objetos de aprendizaje 4. Genera ambientes de aprendizaje de cordialidad, respeto y comprensión 5. Analiza críticamente en el grupo la pertinencia y relevancia de las estrategias didácticas para el desarrollo de competencias 6. Asesora y retroalimenta a los estudiantes en el proceso de aprendizaje para el logro de competencias 7. Considera como punto de partida los conocimientos previos y competencias de los alumnos 8. En la relación educativa acepta críticas y sugerencias de los estudiantes 9. Favorece la pluralidad y discusión de las ideas 10. Desarrolla metodologías flexibles, participativas y de trabajo colaborativo incorporando sugerencias y técnicas específicas en la construcción de los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolio de evidencias que contemple experiencias exitosas de los estudiantes que incluyan el desarrollo de un ambiente de aprendizaje favorecedor, así como el análisis grupal acerca de la pertinencia y relevancia de un contenido curricular • Manifestación en la relación educativa del respeto y reconocimiento por lo que otros saben • En su práctica docente es un guía o coordinador que fomenta la participación de los alumnos y promueve el análisis y reflexión crítica de la realidad educativa • Presentación de un plan de trabajo reestructurado, que integra la aportación del grupo para consensuar las formas de interacción y participación