

La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación

Isabel GUZMAN IBARRA, Rigoberto MARIN URIBE

Universidad Autonoma de Chihuahua - Mexico

Correspondencia:
Isabel Guzmán Ibarra
Universidad Autonoma de
Chihuahua - Mexico
Filomeno Mata No. 2322

Teléfono Fax:
+52 (614) 439 18 10

Email: iguzman@uach.mx

Recibido: 12/02/2011
Aceptado: 19/03/2011

RESUMEN

En este artículo se analizan algunos conceptos de competencias, a fin de identificar sus elementos comunes que puedan ser transferidos a prácticas educativas sobre competencias. La intención es fijar niveles de coherencia entre los componentes del concepto con las prácticas educativas por competencias. Con esta base se delinearán algunas estrategias para identificar competencias docentes y se proponen estrategias e instrumentos centrados en la evaluación auténtica para evaluar competencias docentes.

PALABRAS CLAVE: Competencia, Identificación de Competencias docentes, Evaluación de competencias docentes.

Competence and teaching skills: reflections on the concept and assessment

ABSTRACT

This article discusses some concepts of competence, to identify their common elements that can be transferred to educational practices on competition. The intention is to establish levels of consistency among the components of the concept with educational practices and competitions. On this basis, we discuss some strategies for teaching skills to identify and propose strategies and tools that focus on authentic assessment to evaluate teaching skills.

KEY WORDS: Competition Identification of Teaching Skills, Assessment of teaching skills.

INTRODUCCIÓN

En abril de 2009 el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)ⁱ nos aprobó la “Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas”, (REDECA), en la cual se buscó desarrollar un proyecto de investigación en red con la participación de cuatro cuerpos académicosⁱⁱ, tres inscritos en el PROMEP y uno externo. La investigación destacó como objeto de estudio a la evaluación de competencias docentes en el ámbito universitario y, nos propusimos como objetivo “Construir un marco conceptual y una estrategia teórico metodológica para la identificación y evaluación de competencias de los docentes universitarios” (REDECA, 2008).

En ese sentido, en este artículo buscamos aportar elementos sobre el concepto de competencia que permita fijar una posición al respecto en nuestra investigación; así mismo, discutimos sobre la necesidad de transferir los componentes del concepto de competencia a los procesos de identificación y de evaluación de competencias docentes.

El documento se encuentra estructurado en cuatro apartados. El primero, revisa el origen y elementos constitutivos comunes de la noción de competencia. Así mismo, se discute sobre las definiciones de competencia; desde aquellas que ubican el concepto como el conjunto de habilidades, destrezas o haceres, hasta las posturas actuales que la sitúan como capacidades o aptitudes que una persona moviliza para hacer frente a situaciones complejas y específicas. Esta evolución conceptual de la noción de competencia se ha conformado con la contribución procedente de diferentes disciplinas. En consecuencia, se ubica a las competencias como la alternativa capaz de concretar nuevas y viejas utopías pedagógicas.

En la segunda parte se argumenta sobre la necesidad de mantener niveles de coherencia entre los elementos del concepto, la práctica docente y la evaluación de competencias. Se incorpora la reflexión sobre el compromiso que debe adoptarse en la construcción de un concepto: asumirlo para concretarlo en prácticas educativas renovadas o convertirlo en adorno textual de documentos académicos. Nuestra posición es la de establecer los niveles de coherencia necesarios para que el concepto encuentre su expresión en prácticas educativas y en procesos de evaluación de competencias. La congruencia con el concepto facilita el entender y trabajar en torno a la identificación de competencias docentes.

El tercer apartado analiza el tema de la identificación de competencias docentes. A partir de las disquisiciones sobre los elementos del concepto de competencia se busca una aproximación al concepto de competencia docente y de competencias docentes. Este análisis se sustenta en las expresiones de práctica educativa y práctica docente como determinantes del perfil de la profesión docente, este, a su vez, representa el punto de partida para la identificación de competencias docentes.

De esta forma, si el término de competencias cobra sentido en la articulación de tres nociones “fronterizas”: concepto, práctica educativa y evaluación de competencias, su discusión plantea la necesidad de construir metodologías y estrategias, no solo para la identificación de competencias, sino además para la evaluación de competencias docentes, este aspecto se aborda en el último apartado.

Nuestras conclusiones ubican nuestra posición y reflexiones finales respecto de los elementos del concepto de competencia, de la identificación y de la evaluación de competencias docentes.

1. Las competencias: de la polisemia a la saturación de un concepto

El uso de la noción de *competencias* se presenta como alternativa a modelos formativos que han sido insuficientes para dar respuesta a las necesidades laborales y a los problemas que depara la vida (Zabala, 2008, 31). La noción de competencia, de acuerdo con lo expresado por diversos autores, tiene su génesis en posiciones funcionales ligadas al eficientismo de las acciones humanas; sin embargo, Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck (2007) señalan que la literatura existente sobre el tema, no permite establecer que las competencias fueron valoradas por las empresas, antes que por la escuela. Aún cuando la mayor parte de los autores sostienen que las competencias tienen como antecedente una tradición laboral, hoy

en día resulta más importante ubicarlas en la coyuntura que procede de una conjunción objetiva de las políticas públicas y la voluntad institucional, que debatir sobre su origen, lo cual significa, que si bien las competencias parecen ser empujadas en gran medida por el trabajo y la economía, también es cierto que representan una posibilidad de cambio para la educación. En palabras de Denyer, *et al* (2007, 31)

...cuando se adopta una pedagogía para la construcción del saber y la adquisición de las competencias, la escuela tiene la esperanza de reducir el volumen de conocimientos muertos, a favor de conocimientos vivos (que se siguen utilizando y enriqueciendo a lo largo de toda la vida).

Esta posibilidad, que se abre con la adopción del enfoque por competencias en la educación, permite avanzar desde una visión de la pedagogía de la memorización, la aplicación o la restitución, al servicio de “llenar las mentes” que ha prevalecido hasta la actualidad, hacia la adopción de una visión centrada en el desarrollo de “mentes competentes” mediante el principio didáctico de “aprender lo que no se sabe, haciéndolo”. Denyer, *et al* (2007, 31)

Ante esta oportunidad, queda a la educación la tarea de construir un nuevo significado para el concepto de competencias, que permita rebasar la crítica y cuestionamiento sobre su origen laboral, para arribar a una propuesta en el ámbito educativo. Parafraseando a Coll (2007), si bien las competencias no son una panacea que venga a remediar la situación crítica de los sistemas educativos, actualmente son mucho más que una moda, pues su presencia después de varios lustros ha obligado a mover el discurso educativo, para ubicarlas en el momento actual en todos los niveles educativos y a producir en torno a ellas.

Lessard (2008), citado por Jones y Moore (2008), reflexiona sobre el hecho de que el origen laboral de las competencias, utilitarista y de sumisión al mercado es rebasado, para analizar su posicionamiento en lo educativo.

Al respecto, en México el enfoque por competencias está presente en todos los niveles educativos (SEP, 2002, 2004, 2008, 2009; SEMS, 2008; García-Cabrero *et al.*, 2008b), de tal forma que es considerado como una propuesta pedagógica importante para el cambio de las instituciones escolares en la sociedad del conocimiento (García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2008; Luengo, Luzón y Torres, 2008), así como un medio para lograr una formación integral, con equidad y para toda la vida (Zabala y Arnau, 2008).

La noción de competencia no proviene ni de un solo paradigma teórico, ni de una sola tradición psicopedagógica, su uso y aplicación específica se da de acuerdo con las necesidades y orientaciones que cada autor considera imprimirle. Esto se convierte en un campo fértil de necesidades de cambio.

Cuando a la educación se le han cargado los males y las responsabilidades sociales que antaño no tenía, hoy, a las competencias, le son sembradas las más variadas reflexiones sugerentes. En esta amplia canasta parecen caber todos los anhelos educativos que parezcan inéditos, no importa que sean viables o sean nuevas o viejas utopías.

La cuestión que se abre es, si todo esto que persiguen hoy las competencias ¿no se encontraba ya desde hace tiempo en la teoría educativa? de ser así, cobra sentido la pregunta de Gimeno Sacristán (2008): competencias ¿qué hay de nuevo?

Estas cuestiones llevan a plantearnos ¿qué entendemos por competencia? y ¿cuáles son los elementos que constituyen al concepto?

Denyer, *et al*, (2008) analizan el concepto de competencia de diversos autores belgas e identifican definiciones que coinciden con la idea de la movilización de recursos como el eje central del concepto de competencia. La noción de movilización aparece en la definición de Perrenoud desde 1999.

La definición de competencias adoptada por Roegiers (2007), enfatiza el aspecto de “recursos que se movilizan” ante una determinada situación y se introduce la idea de “familias de situaciones” para trabajar las competencias en la escuela. Se establece que las situaciones deben reunir diversas características para poder ser útiles como escenarios para el desarrollo de competencias; deben: encerrar un

problema, ser complejas, significativas, interactivas, a-didácticas, abiertas, inéditas, construidas y orientadas hacia los objetivos de aprendizaje.

Zabala y Arnau (2007) analizan semántica y estructuralmente distintas definiciones de competencia, de autores tanto del mundo laboral, como del educativo. Con base en ese análisis definen competencia como “la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (Zabala, 2008: 43 y 44).

En ese sentido, el término competencia indica, no tanto lo que uno posee, si no el modo en que uno actúa en situaciones concretas para realizar tareas de forma excelente. Por este motivo, las competencias tienen implícito el elemento contextual, referido al momento de aplicar estos saberes que la persona debe movilizar. La competencia siempre implica conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes (Zabala y Arnau, 2008).

Para Perrenoud (2007) “El concepto de *competencia* representa una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”.

Ante las múltiples posturas y definiciones sobre la noción de competencia, sostenemos que se ha avanzado de la polisemia a la saturación del concepto, por ello, en este espacio, más que buscar anclaje en una definición concreta de competencias, consideramos importante reflexionar sobre los elementos comunes presentes en algunos de sus conceptos actuales.

Entre los elementos comunes que encontramos en la discusión actual sobre el concepto de competencias sobresalen: las *capacidades o aptitudes* (Perrenoud, 2007), que una persona pone en juego para hacer frente, disponer, actuar, saber actuar, actuar de manera competente o *para movilizar* (Perrenoud, 2007, Zabala, 2008) un conjunto de *recursos cognitivos* que involucran saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Le Boterf, 2001, Perrenoud, 2007), entre otras, que una persona, moviliza para resolver una *situación compleja*.ⁱⁱⁱ

2. Coherencia entre el concepto, la práctica educativa y la evaluación de competencias

Consideramos que algunas veces los conceptos pueden aparecer en un documento como figuras discursivas dentro del texto, que no comprometen, sin embargo, en el caso del propósito de la investigación que desarrollamos (REDECA, 2008), el marco conceptual construido se convierte en el pilar que sostiene las estrategias para la identificación y para la evaluación de competencias docentes. Por ello, resulta trascendente realizar un trabajo adecuado con los elementos del concepto de competencias, a fin de trasladarlos al espacio de las prácticas educativas por competencias, esto significa que dichas prácticas y su evaluación estarían conformadas por el espíritu del concepto que las anima.

Con base en el análisis del apartado anterior, aquí se sostiene la necesidad de transferir los elementos comunes del concepto de competencia, primero, a los procesos de prácticas educativas por competencias, enseguida, a los de identificación de competencias y por último, a la evaluación de competencias docentes.

El primer punto nos sugiere mantener niveles de coherencia entre los elementos del concepto y una práctica educativa para el desarrollo de competencias. Al respecto, Zabala y Arnau (2008) destacan que una docencia por competencias requiere partir de situaciones-problemas y emplear formas de enseñanza que permitan dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real. Esto resulta congruente con los elementos del concepto y nos posiciona ante una posibilidad importante: delinear una práctica educativa para desarrollar competencias. Dentro de esta práctica, concebimos a un docente capaz de trabajar con estrategias y dispositivos de formación fundados en un modelo pedagógico que considere momentos de planeación auténtica, en la cual el profesor diseña situaciones-problema cercanas a la realidad del estudiante y orientadas a que éste movilice sus recursos cognitivos para encontrar soluciones a las situaciones planteadas y, en ese proceso, tome decisiones y autorregule su aprendizaje.

El segundo aspecto, referido a la identificación de competencias docentes, está estrechamente ligado con la práctica educativa que se caracterizó. Desde la perspectiva de una práctica educativa por competencias podemos definir al docente universitario como un intelectual capaz de adherirse a la gestión de un proyecto institucional y curricular; en función de ese compromiso institucional, diseña su docencia, planificando su acción de manera crítica y creativa para ponerla en práctica de manera eficaz al enfrentar situaciones-problema de docencia concretas, así mismo, es una persona que reflexiona durante la acción para reajustarla a su práctica educativa, gestionando así la progresión de los aprendizajes de sus alumnos y reflexionando posteriormente sobre la acción para evaluar el proceso y refinarlo. En ese sentido consideramos la idea de Perrenoud, citado por Charlier (2005: 150), quien describe al docente como: "El profesional que reflexiona antes, durante y después de la acción".

El perfil docente analizado bosqueja desempeños docentes muy particulares asociados a funciones y responsabilidades propias de prácticas docentes por competencias. Estos desempeños nos acercan al concepto de competencias docentes, cuyo proceso de identificación adquiere necesariamente una connotación articulada por los mismos elementos del concepto de competencia. El análisis sobre la identificación de competencia se realiza en el tercer apartado de este trabajo.

El último punto nos permite resumir los niveles de coherencia señalados al inicio de esta sección. Si la transferencia de los elementos comunes, presentes en el concepto de competencia, nos lleva a concretar una práctica educativa por competencias, obligada y necesariamente también debemos trasladar esos elementos a la evaluación de las competencias docentes. Zabala y Arnau (2008) destacan estos niveles de congruencia entre concepto, práctica educativa y evaluación de competencias. Afirman que evaluar competencias "es evaluar procesos en la resolución de situaciones-problema", así, conocer el nivel de dominio de una competencia, desarrollado por los alumnos "es una tarea bastante compleja, ya que implica partir de situaciones-problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia." (Zabala y Arnau (2008: 193).

En suma, en este análisis, es necesario preguntarnos hasta qué punto el concepto de competencia se ha convertido o se puede convertir en retórica y en adorno textual de los mejores discursos y documentos académicos o hasta dónde podemos trascender del momento de lo conceptual a expresiones de práctica educativa transformada y transformadora. Consideramos que el momento actual exige llevar a buen puerto prácticas educativas comprometidas y coherentes con el concepto de competencia, que mejor expresen la búsqueda por la transformación educativa. En este sentido, podemos afirmar que el concepto debe comprometer, de otra manera corre el riesgo de quedarse como un ejercicio intelectual baladí.

3. La identificación de competencias docentes en el "oficio de enseñar"

Si consideramos que el objeto de estudio en nuestra investigación (REDECA, 2008) es "la evaluación de competencias de los docentes", es necesario reflexionar sobre las competencias docentes que vamos a evaluar.

Para ello, es importante clarificar algunos conceptos y analizar si la identificación de competencias puede plantearse genéricamente para cualquier tipo de práctica docente.

En ese sentido, centramos nuestro análisis primeramente en el establecimiento de similitudes y diferencias entre las nociones de competencia, competencia docente y competencias docentes. El traslado del concepto de competencia, a los de competencia docente y competencias docentes, puede facilitar el entendimiento de estos últimos dos, sin embargo, no debe ser mecánico, requiere de algunas precisiones.

De entrada, señalar el doble carácter que tiene la noción de competencia (singular, y plural). Para tal propósito "es fundamental establecer una relación entre la singularidad de la noción de competencia docente y su pluralidad (competencias docentes)" (Niño y Díaz, 2009).

El concepto de competencia en singular permite asomarnos a la noción de

competencia docente. Ésta, a su vez, se sustenta en la conceptualización de *competencia* que hemos revisado en este documento la cual tiene que ver con la capacidad para movilizar recursos cognitivos frente a situaciones-problema complejas, así mismo, ante la polisemia del concepto, puede asumirse como “una estructura generativa, como un producto histórico que se activa en la interacción social”. (Nieto y Díaz, 2009).

Si partimos de esta idea y la trasladamos al ámbito de la docencia universitaria, el concepto de *competencia docente* puede ser entendido de manera amplia como la *competencia profesional del docente* para desempeñarse en la interacción social, en los diferentes contextos y situaciones cotidianas que implican la práctica social de la profesión.

Esto abre una interesante veta de análisis sobre la *competencia docente* de un profesor universitario que abraza la docencia como una actividad alterna a su formación inicial, para desarrollar, de manera tácita (en diferentes desempeños, en la complejidad de las interacciones pedagógicas cotidianas, en los contextos áulicos, en la relación educativa, en los momentos de capacitación y actualización, en la superación de los posgrados), dicha *competencia docente*.

A los docentes universitarios la institución les permite desarrollar la *competencia profesional* de su formación inicial, ésta queda articulada estrechamente a la *competencia laboral* en el campo en el cual fue formado. Este profesional al incursionar, total o parcialmente, en la docencia, desarrolla una nueva competencia profesional: la *competencia docente* y, con ello, la dualidad o hibridación de su identidad profesional, la cual inclinará su peso hacia donde tenga mayor carga o interés.

La *competencia docente* corresponderá a la parte reglada, normativa y funcional del trabajo académico que le permitirá desempeñarse adecuadamente en el contexto de las prácticas educativas concretas de este campo profesional, esto es, de manera *competente* o con cierto nivel de competencia.

Ese nivel de *competencia docente* se desarrolla al enfrentarse con los problemas que la profesión docente le plantea o bien mediante los diferentes desempeños que se dan en las permanentes interacciones sociales y educativas en las que se desenvuelve el profesor.

La diversidad y complejidad de las interacciones del desempeño docente, permiten desarrollar la *competencia docente*. Esas interacciones pedagógicas cotidianas, se expresan en desempeños docentes, los cuales desarrollan a su vez las *competencias docentes*.

Estas *competencias docentes* se expresan en desempeños genéricos que corresponden a las características de las funciones y acciones propias de prácticas docentes específicas, del quehacer cotidiano del docente que, para efectos prácticos de entendimiento, corresponden a la organización y ejercicio del trabajo escolar que el docente, de manera general, realiza en tres distintos momentos: antes (planeación macro y micro), durante (en el aula) y después (García-Cabrero, B., Loredó, E.J y Carranza, P.G., 2008a).

Las *competencias docentes* como concepto, no debe ser en automático el plural de la competencia docente, por el contrario, como se mencionó, “competencias docentes” adquiere una connotación que tiene que ver con características específicas de los desempeños docentes asociados, sí a las funciones y responsabilidades propios del quehacer cotidiano (lo genérico), pero sobre todo articuladas estrechamente a una práctica docente concreta, esto es, asociadas al quehacer específico de una práctica docente peculiar.

Esto significa que a un estilo y una posición de práctica docente en particular le corresponden desempeños múltiples y específicos, que en términos pedagógicos designamos como *competencias docentes*.

Esas competencias docentes, particulares de una práctica docente, están en función de aquello específico de una actividad y de una realidad dada. Entonces, para responder a la pregunta sobre ¿cuántas y cuáles deben ser las competencias docentes? tendríamos que hacernos otra pregunta ¿para qué tipo o estilo de práctica docente? así, la cuestión de ¿Cómo definir cuáles son las competencias docentes? tendría que ver con las características de la práctica docente en la cual queremos que se desarrollen esas competencias.

Estas cuestiones nos remiten necesariamente a las concepciones de práctica educativa y práctica docente y a las preguntas ¿a qué práctica docente corresponde una determinada competencia docente? o ¿Qué competencia docente se requiere para ejercer una práctica docente concreta?

De acuerdo con Rueda (2009) una de las ventajas de adoptar el constructo *competencia* es la oportunidad manifiesta de volver a examinar críticamente cada uno de los componentes del hecho educativo, pero en particular detenerse en el análisis y la redefinición de las actividades del profesor y los estudiantes; así que vale la pena intentar la definición de las competencias docentes, en el contexto de la sociedad del conocimiento, con una disposición abierta, flexible y con ánimo de comprobar su pertinencia para contribuir de mejor manera a la formación profesional y ciudadana de quienes participan en los programas de la educación formal.

Considerando las concepciones que hemos apuntado sobre competencias y buscando la congruencia entre el concepto y su expresión en prácticas educativas, podemos decir que en la mayoría de las universidades mexicanas no se desarrolla una docencia acorde con este enfoque. En lo general existe una práctica docente en la cual los profesores no diseñan, ni operan dispositivos pedagógicos sustentados en las concepciones y teorías explícitas e implícitas en el enfoque de una docencia por competencias.

Con esto puede decirse que aun prevalece una práctica convencional hegemónica y aparecen prácticas docentes emergentes y congruentes con el modelo por competencias.

Por ello, si estamos frente a nuevas prácticas educativas, ¿requerimos nuevas competencias docentes para este nuevo modelo de docencia? ¿Debemos caminar hacia la construcción de un nuevo oficio de enseñar? (Perrenoud, 2007).

Pérez-Gómez (2008) plantea la necesidad de analizar las vías fundamentales por las que los seres humanos adquieren significados (aprenden), ya que esto constituye un referente obligado para el desarrollo competente del quehacer docente. Es decir, es necesario tener claro cómo aprende el alumno, ya que la tarea del profesor será la de apoyar estas formas de aprendizaje.

Ello supone un cambio radical de la función docente, desde las posturas transmisivas del conocimiento, hacia la valoración y apoyo a la evolución de los modelos que utilizan los alumnos para comprender los significados y proponer formas de actuación, que no descansan en la repetición memorística de datos o afirmaciones.

Ante esta realidad, deberíamos preguntarnos: ¿Cuáles son las competencias del docente que trabaja por competencias? Si partimos de que lo específico de la actividad docente es el contribuir al desarrollo de las competencias expresadas en un perfil de egreso, las competencias de los docentes tendrán que ser congruentes con la necesidad trabajar un currículo diseñado por competencias.

De acuerdo con esta perspectiva es menester analizar las múltiples interrogantes que el debate de las competencias abre en el mundo educativo, en primer término ¿cuáles son los nuevos retos que el discurso de las competencias plantea a la educación y a los educadores?

de manera más concreta ¿cuáles son los nuevos roles para el profesor universitario dentro del aula? Específicamente ¿cuáles son los nuevos desempeños y competencias que el docente debe tener o desarrollar, para desenvolverse en una educación por competencias?

Lo anterior abre la discusión sobre la necesidad de plantear estrategias o metodologías para definir y seleccionar las competencias docentes correspondientes a uno u otro modelo de docencia, ya que no se pueden plantear competencias docentes al margen de la práctica docente específica, para esto, “Uno de los primeros ejercicios en la selección de las competencias docentes podrá ser la discusión colegiada en cada uno de los contextos institucionales donde se adopte el enfoque por competencias.” (Rueda, 2009)

Los caminos pueden ser diversos. Una vía puede partir de los repertorios o inventarios que se conviertan en referenciales construidos teóricamente, en el entendido de que “Cada elemento de un referencial de competencias puede, del mismo modo, remitir bien a prácticas más selectivas y conservadoras, o bien a prácticas

democratizadoras e innovadoras”, así mismo, que “Cualquier referencial tiende a pasar de moda, a la vez porque las prácticas cambian y porque el modo de concebirlas se transforma. (Perrenoud, 2007: 9).

Una segunda ruta puede intentar identificar las competencias docentes empíricamente, mediante métodos más inductivos, empleando técnicas y estrategias que permitan caracterizar una práctica docente en particular y las competencias docentes presentes en ella, este referencial de competencias docentes “formaría parte de una miríada de gestos profesionales descubiertos en el terreno” (Perrenoud, 2007, 14).

Como este método “...seductor en apariencia, conduciría a una visión bastante conservadora de la profesión y a una reagrupación de las actividades según criterios relativamente superficiales, por ejemplo, según los interlocutores (alumnos, padres, compañeros u otros) o según las disciplinas escolares” (Perrenoud, 2007, 14), pudiera intentarse la combinación de ambos caminos: el empírico y el teórico.

Diversos autores (Cano, 2005; Zabalza, 2007; Perrenoud, 2007; García-Cabrero *et al*, 2008b, Tejada, 2009), desde distintas perspectivas aportan su visión respecto de cuáles deben ser las competencias docentes. En el caso de Perrenoud, las diez familias de competencias que propone, señala que “resultan de una construcción teórica conectada a la problemática del cambio”.

4. ¿Cómo evaluar las competencias docentes?

Con base en los planteamientos expuestos hasta aquí, y tratando de ser congruentes con los elementos del concepto de competencia, nos podemos preguntar ¿Cuáles son los criterios, formas e instrumentos más adecuados para evaluar competencias docentes? ¿Son vigentes los instrumentos empleados tradicionalmente para evaluar la docencia?

Es claro que nos enfrentamos a un problema respecto no solo de lo que debiera evaluarse, sino además de ¿cómo realizar esa evaluación? ¿De qué manera evaluar los desempeños logrados? ¿Qué instrumentos nos pueden permitir observar que efectivamente un docente es competente o cuenta con cierto nivel de competencia?

Definitivamente la evaluación de las competencias docentes es un problema complejo, sobre todo si intentamos enfrentarlo bajo algunos de los esquemas o las formas de evaluación de la docencia convencionales. Es necesario plantear opciones que nos lleven a construir propuestas teórico-metodológicas, susceptibles de ser puestas en práctica.

La evaluación de las competencias implica trascender prácticas anacrónicas donde se continúa privilegiando la memorización. La evaluación de las competencias debe trascender el saber descontextualizado, centrado en contenidos declarativos, cuyo impacto es poco útil, inerte, además de poco motivante y significativo para el estudiante y de relevancia social y personal limitada (Díaz Barriga, 2004). La evaluación de competencias considera valorar el nivel de logro de la competencia mediante evidencias de desempeños a partir de los cuales se infiere la competencia (Méndez, 2009). Si la competencia es el resultado de movilizar recursos mediante operaciones cognitivas complejas, la evaluación de la misma, implicaría el poder observar esa movilización expresada en desempeños.

Este planteamiento obliga a fundamentar una evaluación de la competencia a partir de la observación de la multiplicidad de desempeños que se dan en los contextos de interacción pedagógica en el proceso de formación profesional. (Nieto y Díaz, 2009); esto es, evaluar lo que las personas hacen, identificar la coherencia entre lo conceptual y lo procedural, entender cómo ocurre su desempeño en un contexto y en una situación determinada. En suma, para determinar el nivel de competencia que un profesional de la docencia tiene, es necesario observar sus desempeños o hacer acopio de sus evidencias.

De conformidad con lo expuesto, nuestra propuesta se encamina a la necesidad de elegir estrategias e instrumentos pertinentes para evaluar a los profesores participantes en procesos de formación-evaluación centrados en sus producciones (Hawes, 2007). Esto considera los elementos del concepto mismo de competencia y la discusión en torno a su evaluación. De tal forma que los instrumentos propuestos, incorporan la idea de enfrentar al docente a situaciones-problema de docencia, concretas y reales y a

la de la realización de tareas complejas para resolver tales situaciones. Una tarea compleja, en correspondencia, requiere del maestro una producción compleja para resolver la situación, así,

La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y conseguirla resolviéndola movilizando conocimientos. Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos sino proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida por la competencia, que necesitará por parte del alumno, asimismo, una producción compleja para resolver la situación, puesto que necesita conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico (Bolívar, citado por Cano, 2008).

En ese sentido, incorporamos al sistema la perspectiva de la evaluación auténtica (Herrington y Herrington, 1998; Bravo y Fernández, 2000; Rennert-Ariev, 2005; Trillo, 2005; Díaz Barriga, 2006; Palm, 2008; Monereo, 2009a). Entendiendo con Monereo (2009a) a la evaluación auténtica como aquella que se equipara con una evaluación del proceso de ejecución y con el realismo de la tarea que se propone (Herrington y Herrington, 1998). Con ello consideramos también que la evaluación de competencias es un momento más de su desarrollo. Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004), citados por Monereo (2009a) lo plantean de manera categórica:

Aprendizaje y evaluación son dos caras de la misma moneda, e influyen fuertemente el uno en la otra. Para cambiar el aprendizaje del alumno en la dirección del desarrollo de competencias auténticas es necesaria una enseñanza basada en competencias auténticas, alineada con una evaluación basada también en competencias auténticas (p. 68).

Justificamos la incorporación de la evaluación auténtica de competencias en la relevancia que tiene el plantear al profesor problemas semejantes o cercanos a los reales, tareas situadas, prácticas que desencadenen estrategias de resolución (Monereo, 2009a).

Nos adherimos a la idea de emplear fundamentalmente las siguientes estrategias de evaluación: portafolio de evidencias^{iv}, proyectos, autoevaluación, coevaluación, incidente crítico^v y realizaciones o exhibiciones^{vi}. A nivel instrumental se recomienda la rúbrica.

A manera de conclusión

Considerando los propósitos de este trabajo nuestras conclusiones se encaminan a reflexionar sobre tres aspectos que fueron la parte medular de este trabajo y que tienen que ver con la preocupación temática inicial de nuestra investigación: aportar elementos sobre el concepto de competencia y fijar una posición al respecto y transferir los componentes del concepto de competencia a los procesos de identificación y de evaluación de competencias docentes

El primer aspecto nos remite al esbozo conceptual que desarrollamos, en el cual nuestro esfuerzo se centró en quedarnos, más que con un concepto, con los componentes comunes presentes en las diferentes concepciones de competencia (*capacidad-para movilizar-un conjunto de recursos cognitivos-frente a situaciones problema*), como elementos que puedan comprometernos en su traslado a prácticas educativas y procesos de evaluación de competencias. En el análisis que realizamos se avizora el tránsito de del concepto de competencia: de su polisemia a la saturación del mismo.

El segundo aspecto se centra en los conceptos de competencia y de competencia docente los cuales tienen su anclaje en la triada coherente señalada: concepto-práctica educativa-evaluación de competencias. En ese sentido, el concepto de competencia docente nos remitió al de práctica docente como determinante del perfil del “oficio de enseñar” y, el de competencias docentes, a los desempeños e

interacciones cotidianas asociados a las características propias de la función docente. En este aspecto, se concluye en que es necesario generar metodologías y momentos para la identificación de competencias docentes, que se correspondan con prácticas docentes concretas. Al respecto nos preguntamos: ¿son diferentes las competencias docentes para una práctica docente convencional, de aquellas empleadas para una docencia por competencias? ¿En qué se diferencian ambos grupos de competencias docentes? ¿La diferencia se encuentra sólo en sus indicadores?

Esto nos lleva también a concluir en la necesidad de analizar y caracterizar la práctica docente por competencias, a fin de dar respuesta a la cuestión de ¿cuáles son las competencias de los docentes que trabajan por competencias?

El último aspecto generó la reflexión sobre la coherencia entre concepto, práctica docente y evaluación de competencias, esto abrió también el debate sobre la evaluación de competencias docentes. Al respecto, nuestra conclusión se orienta a la necesidad de analizar, las estrategias, criterios e instrumentos más adecuados y efectivos para tal propósito, ya que si habremos de evaluar la capacidad de los docentes para la movilización de recursos ante situaciones problema, esto no puede hacerse con los instrumentos y dispositivos hasta ahora empleados. Es necesario diseñar nuevas formas o dispositivos de evaluación de competencias docentes, centrados en la perspectiva de la evaluación auténtica, que lleven a la mejora de las prácticas educativas y a pensar en procesos de formación articulados al desarrollo y evaluación de competencias docentes.

REFERENCIAS

BRAVO, A. y FERNÁNDEZ J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. Universidad de Oviedo. *Psicothema ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG. Vol. 12, Supl. n° 2, pp. 95-99. Consultado el 4 de noviembre de 2009 en <http://www.psicothema.com/pdf/524.pdf>*

CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.

CANO, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12, (3). Consultado el 8 de diciembre en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART1.pdf>*

COLL, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*. Año: 2007, Número 161.

CHARLIER, E. (2005). Cómo formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica. En: *La formación profesional del maestro, estrategias y competencias*. México: Fondo de cultura económica.

DE KETELE, J. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12, (3). Consultado el 8 de diciembre en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART1.pdf>*

DENYER, M., FURNÉMONT, D., POULAIN, R. y VANLOUBBEECK, P. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.

DÍAZ BARRIGA, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill

GIMENO-SACRISTÁN, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias. En educación, en: José Gimeno Sacristán (Compilador), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, pp. 15-58. Madrid: Morata.

GARCÍA-CABRERO, B., LOREDO, J. y CARRANZA, G. (2008a). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el día 30 de octubre de 2009, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>*

GARCÍA-CABRERO, B., LOREDO, J., LUNA, E., y RUEDA, M. (2008b). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008-Volumen 1, Número 3. Consultado el 30 de octubre de 2009 en: <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol1->*

[num3_e/art8.pdf](#)

HAWES, G. (2004). Evaluación de logros de aprendizaje de competencias. Instituto de investigación y desarrollo educacional. Universidad de Talca. Consultado el 18 de noviembre de 2009 en <http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2008EvaluacionAprendizaje.s.pdf>

HAWES, G. (2007). Elementos para la construcción de un dispositivo evaluativo en el marco de la enseñanza orientada a competencias. Instituto de investigación y desarrollo educacional. Universidad de Talca. Consultado el 18 de noviembre de 2009 en <http://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion%20Superior/2007%20ConstruccionDispositivoEvaluativo.pdf>

HERRINGTON, J. y Herrington A. (1998). Authentic conditions for authentic assessment: Aligning task and assessment. University of Wollongong, Australia. Consultado el 15 diciembre de 2009 en: http://edserver2.uow.edu.au/~janh/Assessment/Authentic%20Assessment_files/HERDSAHeringtonFinal.doc

JONES, L. y MOORE, R. (2008). La apropiación del significado de competencia: el movimiento de la competencia, la nueva derecha y el proyecto de “cambio cultural”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, (3). Consultado el 8 de diciembre en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART7.pdf>

LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

LUENGO, J., LUZÓN TRUJILLO, ANTONIO y TORRES SÁNCHEZ, MÓNICA. (2008). Monográfico: Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3. Consultado el 9 Diciembre, 2008 en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ed.pdf>

LUENGO, J, LUZÓN TRUJILLO, ANTONIO y TORRES SÁNCHEZ, MÓNICA. (2008). El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. Entrevista a

Claude Lessard. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, (3). Consultado el 9 Diciembre en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART5.pdf>

MARÍN, R. (2003). *El Modelo educativo de la UACH*. México: Ed UACH

MENDEZ, A. (2009), Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: el concepto de competencia. Universidad Católica de Lovaina (UCL), Bélgica. Promotores: Profesores Jean-Marie De Ketele y Xavier Roegiers. Consultado el 2 de octubre de 2009 en

<http://redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/TERMINOLOGIA.pdf>

MONEREO, C. (2009a). La autenticidad de la evaluación. En CASTELLÓ M. (Coord) (2009) *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Barcelona, Edebé

MONEREO, C. (2009b). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 52: Septiembre-Diciembre 2009. Consultado el 22 de octubre de 2009 en: <http://www.rieoei.org/rie52a08.htm>

MULDER, M., WEIGEL, TANJA y COLLINGS, KATE. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, /3). Consultado el 9 Diciembre en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>

NIETO, L y DÍAZ, M. (2009). Diseño Curricular y Competencia Profesional. Conferencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Pares Académicos Evaluadores de la Educación Agronómica “Hacia la Evaluación de la Calidad en la Educación Agrícola Superior en México”, organizado por el Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C. (COMEAA). Documento inédito.

- PALM, T. (2008). Performance Assessment and Authentic Assessment: A Conceptual Analysis of the Literature. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 13(4). Consultado el 15 diciembre de 2009 en: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=13&n=4>
- PERRENOUD, PH. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Cuarta edición. Barcelona, Graó.
- PIAGET, J. (1994). *Psicología de la inteligencia*, Editorial: Critica. España.
- PÉREZ, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En: J. Gimeno-Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* pp. 59-102. Madrid: Morata.
- ROEGIERS, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Costa Rica. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI. Colección IDER (Investigación y desarrollo educativo regional).
- ROEGIERS, X. (2008). Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, (3). Consultado el 9 Diciembre en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART4.pdf>
- REDECA. (2008). Protocolo del proyecto de la Red para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas. Red de Colaboración financiada por el Programa de Mejoramiento del Profesorado de la Secretaría de Educación Pública. México. Disponible en: <http://redeca.uach.mx>
- RENNERT-ARIEV, P. (2005). A theoretical model for the authentic assessment of teaching. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(2). Consultado el 15 diciembre de 2009 en: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=2>
- RUEDA, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Consultado el día 18 de enero de 2010, en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>
- SEP (2002) Reforma integral de la educación secundaria. México: Secretaría de educación Pública.
- SEP (2004). Programa de Educación Preescolar. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEMS (2008). La reforma integral de la educación media superior. México: Subsecretaría de Educación Media Superior.
- SEP (2009). Reforma integral de la educación primaria. México: Secretaría de Educación Pública.
- TEJADA, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 13, (2). Consultado el 20 enero de 2010 <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>
- TRILLO, F. (2005). Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿falla el protagonista? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad. Universidad Nacional de Río Cuarto. Año 1. N° 3. Diciembre de 2005. Consultado el 20 de enero de 2010 en: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo03.pdf>*
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2008). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Barcelona España: Ed. Graó, 4ª reimpresión.
- ZABALZA, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea, 2ª Edición, primera reimpresión.

ⁱ El PROMEP es una instancia de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, encargada de apoyar a

los profesores de tiempo completo de las instituciones de educación superior en nuestro país.

ⁱⁱ En México, los CA son la denominación que la SEP les da a los grupos de investigación constituidos por investigadores integrados en torno a una línea de trabajo académico común que los congrega y vincula para

producir.

ⁱⁱⁱ Situaciones complejas o problemáticas se refieren a un conjunto de informaciones contextualizadas que han de ser interpretadas en aras de llevar a cabo una tarea específica, cuyo resultado no es inmediatamente evidente (Roegiers, 2003). En este aspecto, la noción de situaciones complejas y específicas, remite a otra discusión sobre si es más adecuado hablar de familia de situaciones análogas (Le Boterf, 2001, Roegiers, 2007, Perrenoud, 2007), de contextos o de si la especificidad frente a la cual se movilizan saberes, determina la inexistencia de una tipología de competencias, o de si la misma evaluación debe plantearse como una dificultad insuperable, pues el sujeto estaría enfrentando siempre situaciones-problema específicas y por lo tanto nuevas e irrepetibles.

^{iv} El portafolios propicia en los profesores el análisis, la reflexión, así como el desarrollo de propuestas de trabajo didáctico (Cordero, 2002, citada por Arbesú, 2010), convirtiéndose con ello en un instrumento bastante poderoso tanto en la formación como en la evaluación de competencias docentes.

^v Los incidentes críticos son sucesos extraídos de la práctica cotidiana mediante observación, diálogos o entrevistas, que pueden generar dudas, sorpresa o inquietud por haberse presentado de forma inesperada, pero sobre todo porque permiten analizar situaciones que nos impactan o sorprenden, motivándonos a su reflexión. La connotación de "críticas" no implica necesariamente que presentes una gravedad o riesgo extremo o fuera de control, por el contrario, regularmente se asocia el concepto de incidente crítico a sorprendente, inesperado o inquietante y útil para el profesional que analiza su propia práctica. El análisis de incidentes críticos resulta una alternativa novedosa dentro de la evaluación de competencias docentes desde la perspectiva que analizamos de formación/evaluación.

^{vi} Las realizaciones o exhibiciones (Hawes, 2004) son demostraciones comprensivas de una competencia, ya que precisan de la realización completa de una competencia. De manera general puede decirse que representa una estrategia clara e importante en la evaluación de competencias docentes. En su aplicación, se estima que la persona evaluada sepa actuar o desempeñarse de manera pertinente en un contexto profesional dado. Que ante una situación-problema que se le plantee, sea capaz de seleccionar y movilizar sus recursos cognitivos a fin de resolver un problema propio de su profesión, aportando reflexiones y argumentos que dan cuenta de las razones por las que toma dichas decisiones.