



Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva

Isabel Guzmán Ibarra

Universidad Autónoma de Chihuahua. México (iguzman@uach.mx)

Rigoberto Marín Uribe

Universidad Autónoma de Chihuahua. México (rmarin@uach.mx)

Gina Isabel Zesati Pereyra

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. México (gina_zesati77@hotmail.com)

Rosa María Breach Velducea

Universidad Autónoma de Chihuahua. México. (rosybreach@hotmail.com)

Recibido: 20 octubre 2011 | Aceptado: 17 abril 2012 | Publicado en línea: 30 junio 2012

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación se presentan resultados de la valoración del programa de formación permanente de profesores universitarios en cuya aplicación se emplearon estrategias de práctica reflexiva y participaron docentes de una universidad pública de México; con ello se busca compartir nuestra propuesta de trabajo y analizar sus aportes para una práctica innovadora en la docencia universitaria.

A fin de contextualizar nuestro trabajo, cabe preguntarnos sobre el mundo actual, la universidad de hoy y el rol que en ella cumple la formación permanente de profesores. Delors (1996, p. 146) señala a la universidad como el espacio en donde se crea y recrea perennemente el conocimiento “por el uso que de él hacen los profesores y los investigadores”. En ese sentido, la formación de los profesores universitarios se alza como uno de los asuntos de mayor trascendencia que permean el discurso pedagógico actual, el cual plantea la necesidad de construir modelos y propuestas tendientes a la adquisición de las competencias personales y profesionales necesarias para desarrollar mejores prácticas.

Frente a este panorama, y con el arribo del enfoque por competencias a todos los ámbitos educativos, surge la necesidad de contar con profesores idóneos para desarrollar competencias en sus estudiantes; ante la necesidad de trabajar en la formación permanente de

profesores universitarios en ese sentido, resulta imprescindible plantearnos cómo desarrollar competencias docentes en la universidad.

La búsqueda de posibles respuestas a esta cuestión nos encaminó a dos tareas: 1) construir un modelo para el desarrollo y evaluación de competencias académicas (M-DECA, en lo sucesivo) (Marín y Guzmán, 2011) y, con base en dicho modelo, 2) diseñar y aplicar un programa de formación y evaluación de competencias docentes que integre estrategias de práctica reflexiva.

LA FORMACIÓN-EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES

El concepto de formación adquiere connotaciones diversas, si nos referimos a los maestros de educación básica, y concretamente a su formación inicial; implica que ellos se forman como maestros; la educación es su profesión. Por otro lado, si hablamos de profesores universitarios, regularmente la docencia no es la profesión que corresponde a su formación inicial, sino a la formación en servicio, producto de la experiencia o de procesos de capacitación y actualización sistemáticos u ocasionales; con esto destacamos que el desarrollo profesional de los profesores universitarios atraviesa por el camino de su formación permanente.

El M-DECA incluye el concepto de formación permanente del profesorado, entendida como la necesidad de los profesores de formarse para mejorar e innovar su práctica, “en definitiva, se trata de estar dispuestos a aprender durante toda la vida con la finalidad de conseguir un verdadero desarrollo profesional y una calidad de la docencia en general” (Pinya, 2008, p. 4).

De los diversos paradigmas y modelos de formación de profesores propuestos por diferentes autores (Sparks y Loucks-Horsley, 1989; Chang y Simpson, 1997; Paquay y Wagner, 2005; Cardona, 2008; García-Valcárcel, 2009), en el M-DECA nos inclinamos por un paradigma basado en la indagación (García-Valcárcel, 2009), articulado con el modelo y las estrategias orientados a *aprender con otros* (Chang y Simpson, 1997), pensando que ambas perspectivas deben desarrollarse preferentemente en un ambiente de confrontación y debate de las ideas que contribuyan a que el docente reflexione, enfrente sus contradicciones, resuelva sus problemas de manera crítica y adquiera niveles óptimos de autonomía. Así mismo, concebimos al profesor como un “practicante reflexivo”, quien, de acuerdo con Paquay y Wagner (2005, p. 245), es una persona que, en última instancia, es un practicante investigador que privilegia actividades como llevar un diario de incidentes críticos que analizará y empleará como parte importante de su proceso formativo. Así mismo, tiene como guía a otro compañero que también se concibe como un “practicante reflexivo”; con esto se favorece la formación grupal y colaborativa por encima del aprendizaje individual. En síntesis, nos adherimos a un modelo de formación de profesores sustentado en la indagación que tenga como eje la práctica reflexiva.

Las competencias de los docentes que trabajan por competencias

En el M-DECA nos preguntamos cuáles son las competencias de los docentes que trabajan por competencias. Al respecto, pensamos, primero, que definir al profesional docente, en una aproximación inicial a su perfil, implica considerarlo como un formador que, atendiendo al proyecto institucional, reflexiona de manera deliberada sobre el modelo de formación explícito y lo articula de forma crítica a los saberes por enseñar.

Desde esa perspectiva, podemos caracterizar al docente universitario como un intelectual capaz de reflexionar y adherirse a un proyecto institucional y curricular; en función de ello, diseña su docencia, planificando su acción de manera crítica y creativa para ponerla en práctica de manera eficaz al enfrentar situaciones 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.

Esta caracterización remite al trabajo de las competencias docentes necesarias para que el profesor practique una docencia que le permita el desarrollo de competencias en sus estudiantes. Para clarificar el concepto de competencias docentes nos hemos adherido a la idea de analizar elementos comunes presentes en los distintos conceptos de competencia, entendiendo así a la competencia como el saber actuar para movilizar un conjunto de recursos cognitivos frente a situaciones problema (Guzmán y Marín, 2011).

El concepto de *competencias docentes* adquiere una connotación que tiene que ver con características específicas de los desempeños docentes asociados, sí, a las funciones y responsabilidades propias del quehacer cotidiano (lo genérico), pero sobre todo articuladas estrechamente a una práctica docente concreta. Esto significa que a un estilo y una posición de práctica docente en particular les corresponden desempeños múltiples y específicos, que en términos pedagógicos designamos como *competencias docentes* (Guzmán y Marín, 2011).

Diversos autores (Tejada, 2002; Cano, 2005; Navío, 2005; Alcalá, Cifuentes y Blázquez, 2005; Perrenoud, 2007; Zabalza, 2007; Ruiz, Mas, Tejada y Navío, 2008; García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2008; Tejada, 2009) aportan desde distintas perspectivas su visión respecto de cuáles deben ser las competencias docentes. En congruencia con el perfil de docente que caracterizamos, nuestra propuesta, descrita en el M-DECA, considera siete competencias necesarias para un docente que trabaja por competencias en la Universidad (ver Tabla 1).

Tabla 1: Competencias docentes

Competencias	Descripción
1. Formación continua	Gestiona el proceso de análisis, maduración y reflexión colegiados de la docencia, que le posibilita explicar su práctica docente cotidiana, visualizar la brecha existente entre las competencias que posee y las que desea alcanzar mediante un programa de formación, que habrá de negociar con sus compañeros, con los cuales acepta participar en la formación de manera autónoma y responsable para el logro de metas personales y profesionales.
2. Transposición didáctica	Conoce –y se involucra en– procesos colegiados para el fortalecimiento del compromiso con la mejora y desarrollo de la institución y su contexto educativo; así mismo, reconoce de manera crítica la organización académico-administrativa del currículo que opera y la distribución y organización de los saberes que integra en su sistema de enseñanza.
3. Diseño de la docencia	Diseña su docencia con base en un modelo pedagógico que parte de los contenidos y propósitos formativos de su materia; considera la postura que el profesor tiene sobre un modelo de docencia e involucra métodos, medios y materiales de apoyo al desarrollo y evaluación de competencias de los estudiantes.
4. Gestión de la progresión de las competencias	Considera los itinerarios de formación y niveles de desempeño en el logro de las competencias de los estudiantes; asimismo, los observa y evalúa en situaciones de aprendizaje y lleva a cabo controles periódicos para tomar decisiones respecto a la progresión de las competencias.
5. Interacción pedagógica	Practica una docencia basada en situaciones que considera la puesta en práctica de dispositivos, secuencias y estrategias para el desarrollo de competencias; implica también formas de interacción para una relación educativa sustentada en una comunicación horizontal y la generación de ambientes de aprendizaje que forjen auténticas redes de colaboración, así como los procesos de evaluación formativa.
6. Comunicación educativa	Desarrolla tres microcompetencias íntimamente ligadas: la <i>competencia en tecnologías de información y comunicación</i> , como un recurso de apoyo a los procesos de aprendizaje; la <i>competencia en manejo de la información</i> , la cual promueve en los estudiantes la búsqueda, el manejo, procesamiento e interpretación de la información, y la <i>competencia en medios</i> , con la cual se busca que adopte una posición crítica frente a los medios y sea capaz de colocar conocimiento en los circuitos de información.
7. Valoración del logro de las competencias	Aplica dispositivos, estrategias e instrumentos para la evaluación del logro de las competencias de sus estudiantes, la acreditación de la materia, la satisfacción de las expectativas del profesor y de los estudiantes, así como la valoración del impacto personal de la experiencia didáctica.

El programa de formación

Consideramos que las competencias no se enseñan, se desarrollan (Zabala y Arnau, 2008); por ello, en el M-DECA se incluye una propuesta de formación docente, orientada a desarrollar las siete competencias docentes, ubicando al “diseño de la docencia” como el eje en torno al cual se movilizan las otras competencias, que tienen que ver con el proceso de desarrollo de competencias estudiantiles en su conjunto.

Estructura del programa

En su estructura, el programa de formación incorpora dos dispositivos¹: uno de formación y otro de evaluación (Marín y Guzmán, 2012). La construcción del dispositivo de formación en cuanto pedagogía de las competencias (Roegiers, 2010) resultó estratégica, así como el hecho de sustentar el dispositivo para la evaluación de competencias docentes en la evaluación auténtica (Bravo y Fernández, 2000; Rennert-Ariev, 2005; Palm, 2008; Monereo, 2009) y en instrumentos que llevan a evaluar los desempeños de los profesores a partir de situaciones problema de docencia reales.

El programa de formación se conformó mediante cinco módulos de trabajo (ver Tabla 2).

Tabla 2: Programa de formación

Módulo	Propósito	Horas de trabajo académico	Evidencia de desempeño
1. Modelos de formación y competencias docentes	Interiorizar el proceso de trabajo vivido, a fin de replicarlo en la construcción de su proyecto formativo (principio isomórfico).	20	Ensayo sobre el análisis de su práctica docente actual frente a una docencia para desarrollar competencias, con una reflexión acerca de sus competencias docentes.
2. Pedagogía de las competencias	Construir secuencias de aprendizaje empleando la estructura del M-DECA, que incorporen métodos activos, de práctica reflexiva y de evaluación auténtica.	20	Presentación de una secuencia de aprendizaje en la que se empleen los dispositivos de formación y de evaluación sugeridos en el M-DECA.
3. Diseño de la docencia por competencias	Trabajar el método de proyectos adaptado para construir su proyecto formativo.	20	Presentación y evaluación de su proyecto formativo (Guía para el estudiante).
4. Intervención para la mejora del proyecto formativo	Intervenir en el aula aplicando su proyecto formativo en grupo(s) clase.	20	Reporte con los resultados de la experiencia y la valoración de la intervención en el aula.
5. Refinamiento del proyecto de formación	Analizar los reportes de intervención en el aula, a fin de refinar y diseminar los proyectos formativos y el M-DECA.	20	Proyectos formativos refinados y ajuste del M-DECA.

Secuencias de aprendizaje

Los contenidos de cada módulo se agruparon en “objetos de estudio”. Para cada uno de ellos se elaboraron secuencias de aprendizaje que tomaron como referencia la noción de “situaciones problema” (Perrenoud, 2007; Jonnaert, 2008; Zabala y Arnau, 2008; Roegiers, 2010; Marín y Guzmán, 2011) como base del trabajo del proceso formativo. Estas secuencias se

¹ El concepto de dispositivo es entendido aquí en el sentido que le da Perrenoud (2007), como un artificio complejo diseñado y empleado para resolver o plantear alternativas de acción.

incorporan y forman parte de la “guía del docente”. Dentro de cada objeto de estudio, las secuencias de aprendizaje responden a un modelo y a una tipología (Marín y Guzmán, 2011). Las secuencias contemplan los dispositivos de formación y de evaluación como se describe enseguida:

Objeto de estudio

I. Presentación

- **Descripción.**
- **Intenciones formativas.**
- **Competencias docentes por desarrollar.**

II. Dispositivo de formación

A. Situación problema

Roegiers (2010) la divide en tres partes: *entorno* (contexto, información y función), *tarea* y *consigna*. En nuestro modelo la adaptamos, entendiendo que parte de la situación de integración genera momentos de activación del conocimiento previo. La situación de integración puede adoptar la modalidad de casos, problemas, proyectos, o el diseño de situaciones problema complejas y auténticas (reales), que desencadenan las preguntas generadoras o detonadoras y las actividades necesarias para alcanzar los productos o evidencias que muestren el logro de la competencia.

B. Evidencias de desempeños

Las competencias se evidencian mediante desempeños. En este espacio se integran las evidencias de los procesos, tareas, productos alcanzados al final de cada secuencia, así como el seguimiento de las actividades de integración permanente.

C. Actividades de aprendizaje

Se entienden como aquellas *actividades* que el estudiante realiza sobre contenidos o saberes. Incluyen estrategias individuales, colaborativas y reflexivas para la construcción de aprendizajes. En todos los casos están orientadas al desarrollo de las competencias y al logro de las *evidencias*.

D. Recursos o saberes

Representan el material de apoyo en el desarrollo de las competencias. Son el referente de los temas que permiten el manejo de la información, de los contenidos, y en general, de diversos recursos cognitivos o saberes. Este material puede ser inédito y diseñado *ex profeso* para acompañar el desarrollo de las actividades de aprendizaje. También puede componerse de diferentes recursos que se le proporcionen al estudiante, o bien ser conformado a partir de los procesos de indagación en los que debe participar el estudiante como parte de su formación.

III. Dispositivo de evaluación

Los dispositivos que se diseñan inicialmente consideran los momentos, formas, instrumentos y criterios de evaluación auténtica adecuados al trabajo por competencias. Esta fase, por cuestiones operativas, aparece casi al final de una secuencia de aprendizaje; sin embargo, debemos entender que forma parte de un proceso que permea la progresión del desarrollo de las competencias.

IV. Referencias bibliográficas

Dispositivos y estrategias de prácticas reflexivas

Las tendencias actuales asumen la concepción del docente como práctico-reflexivo, que van desde la postura de Schön (1992) hasta propuestas que ubican al profesor como un practicante reflexivo (Perrenoud, 2006), esto sin menoscabo de multitud de aportaciones al modelo de práctica reflexiva (Burbacher, Case y Reagan, 2000); se destaca la de Brockbank y McGill (2008), que incorpora la indagación y la innovación, en armonía con los actuales modelos hermenéuticos y sociocríticos.

En la experiencia realizada asumimos la opción formativa de la práctica reflexiva, basándonos en el trabajo colaborativo de un grupo de docentes en el cual se promueven la reflexión y la producción de “proyectos formativos” innovadores a partir de la experiencia docente. La práctica reflexiva permite la incorporación de un conjunto de estrategias, entre otras: el diálogo reflexivo (Medina, Jarauta e Imbernón, 2010, p. 24), el modelado metacognitivo, la traducción dialógica, el diario reflexivo y el portafolio con instrumentos de práctica reflexiva que pueden dar cuenta del proceso e integren lo aprendido.

La perspectiva del “diálogo reflexivo” mediante el trabajo en “tríadas”

Cada uno de los objetos de estudio se trabajó de manera participativa; privilegiándose el trabajo colaborativo y de práctica reflexiva, que manejamos en tres modalidades: la reflexión personal, en binas y en “tríadas”; esta última cobra relevancia y expresión en el desarrollo del “proyecto formativo” que cada profesor elaboró y aplicó en el aula. En el trabajo en tríadas que se desarrolló en esta experiencia se cubrieron los roles de *presentador* (prepara y aplica el proyecto formativo), *observador* (observa, relata e informa lo que ocurre antes, durante y después de la experiencia) y *facilitador* (coordina y distribuye el trabajo); estos roles fueron intercambiados de tal forma que los tres miembros de cada tríada pudieran desempeñar todos los roles.

Consideramos que la práctica reflexiva como modelo de formación docente es importante, viable y trascendental; pero pensamos que no es suficiente el trabajo reflexivo del maestro; no basta con que el profesor reflexione, se dé cuenta de sus problemas y tome conciencia del cambio, si no cuenta con ayuda de alguien que lo acompañe en el camino de la transformación y la innovación. Los estudios al respecto señalan que la mejor alternativa es el apoyo que pueda darse entre pares.

De esta manera, el trabajo colaborativo adoptó la estrategia del *diálogo reflexivo*, la cual, de acuerdo con Brockbank y McGill (2008), cuenta con cuatro modalidades de aplicación:

- I. Reflexión personal
- II. Diálogo reflexivo con otro colega: contar la historia
- III. Diálogo reflexivo con otro colega: formar parte de la historia
- IV. Diálogo reflexivo con otros colegas: facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva

Las aplicaciones parten de la reflexión personal “a solas” (aplicación I) y atraviesan diversos niveles de participación con otros profesionales compañeros en el diálogo. En la aplicación II, un docente reflexiona con un colega después de desarrollar un acto de práctica profesional. En la aplicación III, un profesor reflexiona con un colega antes, “durante” y “después” de un acto docente desarrollado ante el compañero. La aplicación IV presenta a un docente o facilitador que promueve el desarrollo de la práctica reflexiva con un grupo de compañeros (tríadas), con el formato de un seminario (Brockbank y McGill, 2008).

Podemos suponer que en la reflexión personal el profesor no recapacita en absoluto, porque puede pensar que su práctica está bien, que todo le funciona adecuadamente: “Si así he enseñado todo el tiempo ¿por qué tengo que cambiar?”, se preguntará. La autocomplacencia y el riesgo del autoengaño son cuestiones que tienen que afrontarse mediante técnicas que lleven al sujeto, primeramente, al desligamiento del yo, con el propósito de prestar atención a la otra parte del yo. Las aplicaciones siguientes también buscan subsanar estos aspectos.

Las modalidades de *diálogo personal* están presentes en el desarrollo de las actividades de este programa de formación, sin descuidar otras formas de trabajo que incluyen las discusiones grupales para la construcción colectiva de los aprendizajes.

Procedimiento de aplicación

En general, el paradigma metodológico empleado en este estudio corresponde a una modalidad de la denominada “investigación colaborativa” (Casals, Vilar y Ayats, 2008; Lall, 2011), la cual es un proceso sistemático de acción y reflexión entre coinvestigadores que abordan una cuestión de interés común. Dentro de esta perspectiva situamos de manera particular dos tradiciones metodológicas pertenecientes al enfoque cualitativo: la primera se refiere como un *estudio de caso* (Yin, 1994; Stake, 2010), la segunda se ubica como una investigación-acción participativa (Kemmis y McTaggart, 1988; Elliott, 1990).

El estudio de casos no es una selección metodológica, sino una elección del objeto que se va a estudiar, al considerar que el objeto puede ser un individuo, un grupo, una organización, y aun una comunidad completa (Stake, 2010); seleccionamos al grupo de profesores como el *caso* que se va a estudiar. Por consiguiente, las *unidades de análisis* fueron sus “proyectos formativos”, y el *objeto de estudio* lo constituyeron el desarrollo y la evaluación de competencias académicas. Las técnicas específicas del estudio incluyeron la observación participativa, entrevistas en profundidad, discusiones en grupos, análisis documental, encuestas y relatos.

Para desarrollar este estudio se planteó la realización de tres grandes etapas:

I. Cosituacional. Se considera preparatoria, de sensibilización y de ajuste. En esta etapa se seleccionó la universidad y se conformó el grupo colaborativo. El programa de formación se aplicó en un grupo de veintiún profesores de una universidad mexicana (que cuenta con

currículos de licenciatura diseñados bajo el enfoque de competencias), con formaciones profesionales diversas, la mayoría con un nivel de estudios de maestría y doctorado. Todos son docentes motivados e interesados por su desarrollo profesional y tienen como característica su participación como “facilitadores” en cursos de actualización o capacitación que se imparten en el centro universitario de formación de profesores en dicha universidad. Atendiendo a algunos de los criterios recomendados para seleccionar un caso (Stake, 2010, p. 17) –entre otros, la obtención de su máxima rentabilidad, el tiempo disponible para el trabajo de campo y el acceso, su facilidad para ser abordados y, particularmente, la unicidad y el contexto del caso–, se seleccionó al grupo de profesores de esta universidad.

Así mismo, en esta etapa se cubrió el programa de formación en donde se realizaron los tres primeros seminarios-talleres del programa, cuyos contenidos se abordaron en sesenta horas presenciales o de “práctica guiada”. Se incorporó aquí la modalidad del trabajo en tríadas, así como la asesoría y el acompañamiento necesarios para que los profesores “diseñaran” su “proyecto formativo” para el desarrollo de competencias. Este diseño requirió la revisión inicial del contexto institucional, los currículos y sus perfiles de egreso (competencia docente de transposición didáctica). Se proporcionó a los profesores la “guía del docente”, que, como se señaló, contiene los dispositivos de formación y de evaluación. Con esto se buscó que el profesor fuera capaz de diseñar, a su vez, el proyecto formativo, cuya estructura respondería al mismo modelo pedagógico y a la tipología vivida por él en su proceso de formación². Se le proporcionó un “andamio cognitivo” que le facilitó el proceso de construcción del proyecto.

Con la aplicación del programa de formación se buscó también su evaluación; para esto se consideraron los niveles de evaluación de acciones formativas: aprendizaje, acción, efecto y valor, propuestos por Steele (1989) y Kirkpatrick (1999). En esta fase del trabajo se evaluaron 1) los *aprendizajes* logrados en los tres módulos (Steele, 1989; Kirkpatrick, 1999) y 2) los proyectos formativos construidos (evaluación del *nivel de acción*, Steele, 1989, y Kirkpatrick, 1999). Para evaluar el primer punto se aplicaron dos cuestionarios, uno de autoevaluación (autovaloración de las competencias docentes desarrolladas e incidentes críticos ocurridos durante el proceso vivido) y otro para la evaluación del proceso. En este último se preguntó a los profesores participantes sobre algunos aspectos y actividades realizadas durante el desarrollo de los módulos. El instrumento presentó veintiún ítems con cuatro opciones de respuesta cada uno: 1) Fue lo que más me gustó, 2) Fue lo más valioso, 3) Fue lo más novedoso y 4) Fue lo más difícil.

Para la evaluación de los proyectos formativos –nivel de acción– se aplicó la técnica de “exhibiciones” o demostraciones (Hawes, 2004) de los profesores y se analizaron los registros que se levantaron durante el proceso de formación.

El análisis de datos fue cualitativo y consideró las siguientes categorías:

² Esta idea considera el principio del isomorfismo planteado por Mialaret (1982) para la formación de profesores, según el cual se establece una correspondencia entre las características de la formación recibida por los docentes y las que se les piden que apliquen en la formación de sus estudiantes.

1. Autovaloración de las competencias docentes
 - a. Sobre la aplicación de lo aprendido
 - b. La importancia de la transposición didáctica
 - c. Sobre los métodos de trabajo empleados en el programa
 - d. Sobre el trabajo con las tríadas
 - e. Sobre la práctica reflexiva
2. Sobre la valoración del proceso de formación
3. Sobre la evaluación docente mediante las exhibiciones
 - a. Sobre la evaluación de competencias docentes
 - b. Sobre los proyectos formativos
 - c. Sobre las situaciones problema
 - d. Sobre la evaluación de competencias

II. Cooperacional. Se interviene en el aula y se investiga y documenta la experiencia.

Así mismo, se diseñan o adaptan los instrumentos necesarios para valorar sus distintos niveles de evaluación. En esta fase de trabajo de “práctica autónoma” de las tríadas se desarrolló el cuarto módulo del programa de formación. Se aplicaron en las aulas los proyectos formativos construidos por los profesores. Así mismo, mediante técnicas cualitativas (bitácoras, relatos, observación y entrevistas) se documentó esta experiencia. Se buscó en esta segunda etapa estimar los resultados del proyecto y el logro de competencias en los estudiantes, y, de manera general, valorar el programa de formación (evaluación del nivel de efecto; Steele, 1989; Kirkpatrick, 1999).

III. De coproducción. La tercera etapa está referida al refinamiento de los proyectos formativos y su propuesta de disseminación. Con esta última fase de trabajo se cubrió el quinto módulo del programa de formación. Aquí se incluyó la recogida y socialización de la experiencia en el aula. Los profesores presentaron los resultados de la aplicación de sus proyectos formativos. Con esta base se ajustaron los proyectos para futuras aplicaciones.

RESULTADOS

Se presentan algunos de los resultados correspondientes a los tres instrumentos de recolección de datos: cuestionario de autoevaluación, cuestionario de evaluación del proceso y la técnica para la evaluación docente mediante las exhibiciones. Su organización obedece a las categorías mencionadas en el procedimiento y se destaca lo correspondiente al trabajo de las tríadas y a la práctica reflexiva, así como a algunos elementos en la construcción del proyecto formativo y del programa de formación.

Autovaloración de las competencias docentes

El estudio nos lleva a afirmar que el dispositivo formativo representó una estrategia importante para analizar un conjunto de procesos que permiten a los profesores avanzar desde sus representaciones iniciales hacia una práctica docente por competencias. El análisis de la docencia mediante estrategias de práctica reflexiva, planteado al inicio del programa de formación, llevó a los profesores a reflexionar sobre su docencia actual, avizorar las brechas entre esta y una docencia por competencias. Esto los condujo a valorarse frente a las competencias docentes, a desarrollar y a estimar sus necesidades de formación docente en competencias. Enseguida se rescatan algunos aspectos generales del proceso que nos parecen importantes.

Sobre la aplicación de lo aprendido

Respecto de las posibilidades de cambiar sus formas de trabajo, planificación y desarrollo de sus clases y de evaluar las competencias de sus estudiantes, etc., después del programa de formación, señalan:

No tengo ningún problema; sin embargo, es de importancia señalar que se requiere mucho tiempo y dedicación para planificar cada módulo. (S11-AV)

La verdad es que sí voy a cambiar en cuanto a la planificación de mis cursos de acuerdo con lo propuesto en este programa de formación. (S7-AV)

Sobre los aspectos positivos que encontraron en este programa de formación, mencionaron lo siguiente:

Intercambio de experiencias, el acceso a lecturas muy interesantes y actualizadas. (S3-AV)

La integración de conceptos y metodología a mis clases. (S5-AV)

Los proyectos formativos. El trabajo en tríadas, las secuencias didácticas, las experiencias de los participantes. (S1-AV)

Con relación a los aspectos que necesitan mejorar el proceso de formación:

Las competencias docentes “deberían” de habérselas implantado antes de diseñar nuestros currículos. (S4-AV)

Leer y leer, organizar con mayor rapidez mis esquemas para integrar nueva información. (S10-AV)

La importancia de la transposición didáctica

Se incorporan algunos puntos de vista de los profesores respecto de la importancia de la transposición didáctica (Chevallard, 1998):

Una gran responsabilidad del docente en el desarrollo por competencias es precisamente la transposición didáctica, es decir, transformar el conocimiento sabio en el conocimiento que debe ser enseñado-aprendido. (S21-AV)

Esta una de las fases más valiosas y que más me gustó del Programa; el ejercicio del mapa que involucrara los conceptos principales de la transposición fue una actividad muy significativa. (S17-AV)

Sobre los métodos de trabajo empleados en el programa

Conscientes de que la aplicación del dispositivo de formación buscó promover estrategias de trabajo capaces de generar aprendizajes y desarrollo de competencias en los participantes, se recogieron los siguientes episodios de los profesores, quienes avizoran aspectos importantes:

En una de las sesiones manifestamos desesperación por no entender el objetivo del programa de formación. Finalmente captamos que se trataba de diseñar y poner en práctica un “proyecto formativo”, basado en situaciones problema. (S13-AV)

En este momento no me había dado cuenta de que estaba trabajando con “guías”. (S8-AV)

Tuve la sensación de no avanzar a un buen ritmo, debido a que algunos compañeros no contaban con información básica sobre las competencias. (S10-AV)

Sobre el trabajo con las tríadas

Si bien el trabajo en tríadas resultó ser de lo más novedoso y fue considerado una forma de trabajo valiosa, también es cierto que no estuvo exento de algunas dificultades en su operación.

Se integraron siete tríadas, que funcionaron adecuadamente en las tareas propias del proceso de formación (primer momento). En el segundo momento –de intervención–, en algunos casos se dificultó el trabajo de las tríadas; generalmente se trabajó en binas, con un presentador y un observador. En algunos casos la incompatibilidad de horarios dificultó el poder acompañar en el aula al presentador; en general las tríadas manifiestan un alto nivel de satisfacción y de cumplimiento de sus expectativas, por los logros alcanzados en sus grupos. El ejercicio resultó muy innovador y revolucionó lo que cotidianamente venían realizando los profesores en sus clases.

A continuación se presentan algunas de sus apreciaciones respecto del trabajo en tríadas y de episodios de práctica reflexiva:

Realmente no tuve problemas en lo personal; lo que si me causó contratiempos fue que nuestra tríada realmente no se logró integrar por causas ajenas a nuestra voluntad, ya que un integrante desertó y solo pudimos trabajar dos personas, con cambio en los roles de presentador y observador solamente. (S20-AV)

Fue muy novedosa la propuesta de trabajo implantada en el programa de formación. El construir proyectos formativos y trabajar en equipo (tríadas) fue muy bueno. (S9-AV)

Durante las sesiones fue muy fácil ponernos de acuerdo para las visitas a nuestras respectivas Facultades. Hicimos dos calendarios, por no saber exactamente la fecha de inicio de clases. Sin embargo, el peso de la realidad docente (carga de materias, seriación y secuencia de horas-clase, turnos) nos impidió asistir como observadores en cada una de nuestras respectivas unidades académicas, por lo que recurrimos a nuestro plan B: filmar la o las sesiones y después [está pendiente] reunirnos para hacer nuestros comentarios. (S19-AV)

Sobre la práctica reflexiva

El análisis de la práctica docente propia mediante las estrategias que se desarrollaron durante el proceso formativo permitió generar momentos de reflexión importantes. Las secuencias, con las situaciones problema y actividades de aprendizaje, que construimos para propiciar la reflexión, incorporaron la presentación de casos (Sofía, Herminio, entre otros), lo cual facilitó estos procesos de “diálogos reflexivos”. Enseguida se presentan algunos episodios al respecto:

Al socializar el escrito “La carta a un maestro”, nos dimos cuenta de que nuestros estilos de enseñanza están marcados por quienes fueron nuestros maestros. (S6-AV)

Son muchas las posibilidades que tengo de mejorar mi práctica, sobre todo por la actitud que asumo de aceptación al cambio y de aprender de los errores. Con este programa comprendí la importancia de reflexionar acerca de qué tanto he avanzado. Tener presente dónde estoy y hacia dónde quiero llegar. (S11-AV)

Para mí fue algo muy positivo el llegar a la reflexión consciente de mi práctica docente. (S10-AV)

Creo que necesito más práctica en la realización de proyectos educativos de forma reflexiva. (S5-AV)

Sobre la valoración del proceso de formación

El cuestionario aplicado para evaluar el proceso de formación recogió la valoración de veintiún aspectos, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3: Valoración del proceso de formación

Actividades desarrolladas durante el programa de formación	Lo que más me gustó (%)	Lo más valioso (%)	Lo más novedoso (%)	Lo más difícil (%)
Presentación del proyecto formativo ante el grupo	22,2	38,9	33,3	5,6
Adquisición de conocimientos	27,8	50	5,6	16,7
Aprendizaje activo	22,2	66,7	--	11,1
Aprendizaje autónomo	27,8	61,1	--	11,1
Trabajo en tríada	16,7	38,9	27,8	16,7
Reflexión personal	27,8	66,7	5,6	--
Disponibilidad de asesorías	33,3	55,5	5,6	5,6
Distribución de tareas	27,8	33,4	16,7	22,2
Tolerancia hacia las opiniones de los demás	38,9	27,8	5,6	27,8
Sentido de responsabilidad con la tríada	16,7	44,4	5,6	33,3
Toma de decisiones por consenso	27,8	38,9	16,7	16,7
Transposición didáctica	22,2	33,3	33,3	11,1
Práctica reflexiva	22,2	72,2	5,6	--
Conceptos de competencias	16,7	50,0	22,2	11,1
Conceptos sobre competencias docentes	11,1	44,4	38,9	5,6
Portafolio	16,7	50,0	22,2	11,1
Andamio cognitivo	16,7	44,4	38,9	--
Interacción con los compañeros	61,1	27,8	--	11,1
Identidad personal y profesional	50,0	27,8	16,7	5,6
Formación continua	27,8	61,1	5,6	5,6
Contrato didáctico	27,8	27,8	38,9	5,6

Sobre la evaluación docente mediante las exhibiciones

En las exhibiciones de los profesores fueron valoradas sus producciones. Este ejercicio fue altamente valorado por los participantes, pues permitió, a partir de sus desempeños, inferir el desarrollo de las competencias de transposición didáctica y diseño de la docencia:

Las presentaciones personales reflejan niveles de competencia. (S4-AV)

Recuerdo la exposición de Toño y de Martha, de la pasión y creatividad que ponen para desarrollar las actividades de aprendizajes que expusieron en su proyecto. (S15-AV)

Valoré como excelente la forma tan comprometida de algún compañero para llevar a sus alumnos en la realización de su proyecto hasta el mismo lugar de los hechos en la vida real. (S20-AV)

La calidad en la exposición de los proyectos y la permanente colaboración de los docentes para cuestionar los temas, discutirlos, analizarlos y confirmar los conocimientos fue lo más significativo. (S12-AV)

Sobre la evaluación de competencias docentes

La evaluación de los niveles de desempeño de las competencias docentes desarrolladas aporta en general valores que fluctúan entre muy bueno y excelente. Se valoraron fundamentalmente las competencias de “transposición didáctica” y “diseño de la docencia”.

Los profesores se sienten más competentes en cuanto al conocimiento de su disciplina y de los contenidos por enseñar. Sus deficiencias las encuentran en su nivel de competencia para delimitar y manejar enfoques metodológicos para el desarrollo de competencias en el aula y en el diseño de situaciones problema.

Enseguida se presentan aspectos específicos relacionados con el diseño de los proyectos formativos y las secuencias de aprendizaje.

Sobre los proyectos formativos

Construir el proyecto implicó el intercambio de experiencias, el acceso a lecturas muy interesantes y actualizadas. (S2-AV)

Lo valioso del desarrollo del Programa es que permitió ponerlo [el proyecto formativo] en práctica inmediatamente en clase. (S7-AV)

Es importante señalar que se requiere mucho tiempo y dedicación para planificar un buen proyecto para llevarlo a nuestras clases. (S3-AV)

En realidad, trabajo con proyectos integradores desde hace tiempo, pero para mí ha sido muy enriquecedor el trabajo con situaciones problema; considero que es sencillo adaptarlas a mi práctica docente. (S16-AV)

Sobre las situaciones problema

La gran disyuntiva es precisamente definir fundamentalmente la situación problema con rigor metodológico (y no emocional o divagar en ambigüedades) (S9-AV).

Considero que tengo que trabajar intensamente, sobre todo, en la construcción de situaciones de integración, ya que me parece que es una herramienta extraordinaria y coincido en que moviliza totalmente los recursos del estudiante y los del facilitador también. Por tanto, creo que el énfasis y el corazón del trabajo metodológico están en el diseño de las situaciones; será un gran desafío para el docente capitalizar los esfuerzos que se hagan para aportar alternativas de solución o de análisis por parte de los estudiantes. (S17-AV)

Lo que más recuerdo es que estuve, si me permiten la expresión, un poco “atorada”, sobre todo, con la situación de integración y con las actividades de aprendizaje [...] al menos fue lo que me tomó más tiempo. (S21-AV)

Diseñar, seleccionar o identificar una situación problema que muestre la realidad fue un verdadero problema para mí. (S1-AV)

Sobre la evaluación de competencias

El diseño del dispositivo de evaluación resultó ser una de las etapas de mayor incertidumbre, pues regularmente para evaluar solo utilizamos instrumentos de lápiz y papel. (S14-AV)

Esta es una de las partes más difíciles porque el sistema de trabajo de la Universidad no va de acuerdo con la formación por competencias, simplemente porque se tiene que cumplir con una calificación y exámenes parciales. (S7-AV)

Si estábamos adecuando nuestra práctica docente a competencias, me llamó la atención la insistencia de una maestra al solicitar parámetros preestablecidos para el desarrollo de su exposición. (S5-AV)

REFLEXIONES FINALES

La aplicación del programa de formación es una experiencia significativa, en cuanto a la formación de profesores universitarios se refiere. El programa de formación vivido en la Universidad permitió participar estrechamente con sus profesores y valorar las orientaciones de prácticas educativas. Los espacios de práctica reflexiva generados a través de las estrategias de diálogos reflexivos y del trabajo en tríadas son una de las experiencias más relevantes en nuestro trabajo, pues los momentos mejor valorados por los profesores son aquellos que les permitieron reflexionar sobre su práctica docente cotidiana para poder transitar hacia una docencia por competencias.

Es importante destacar que, con base en la valoración hecha de nuestra experiencia, los tres momentos de trabajo desarrollados nos dieron la oportunidad de apreciar la formación, su aplicación y su enriquecimiento.

El llevar al aula los proyectos formativos diseñados por los docentes y abordar las etapas, el refinamiento y la diseminación del proyecto de formación permitieron revisar los resultados de los proyectos formativos en sus aspectos más significativos; esto contribuyó a ajustar y corregir aquellos elementos teóricos y prácticos que mejoren procesos, métodos, medios y materiales empleados en la experiencia; a esto le llamaremos “refinamiento”. La corrección de las guías para estudiantes nos permitirá ajustar nuestras guías para profesores, y con ello entraríamos en el plano de su refinamiento, así como en el refinamiento del modelo mismo.

El procedimiento que empleamos empató el programa de formación con sus niveles de evaluación. Con el diseño del “proyecto formativo”, los profesores fueron *evaluados* en los niveles de *aprendizaje* (conocimientos adquiridos) y *acción* (construcción del proyecto formativo), y con la aplicación del proyecto formativo (intervención en el aula), los profesores evaluaron el logro de las competencias en los alumnos, así como los alcances y limitaciones de su proyecto; esto permitió ver el efecto de la acción formativa.

Con todo esto, parafraseando a Cifali (2005, p. 170), podemos decir que nos encaminamos a la difícil misión de encontrar estrategias que nos permitieron superar la tentación positivista y prescriptiva de un espacio de formación, así como la tentación de lo intransmisible y lo inefable que guardan muchos modelos que quedan en el nivel de la propuesta o de lo meramente hipotético, para incursionar en la búsqueda de un espacio para proporcionar inteligibilidad a la actividad docente, a la formación de profesores y, con todo ello, al M-DECA.

REFERENCIAS

- Alcalá, M. J., Cifuentes, P. y Blázquez, M. R. (2005). *Rol de profesorado en el EEES*. XI Congreso de Formación del profesorado. Segovia, 17, 18 y 19 de febrero.
- Bravo, A. y Fernández, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12 (2), 95-99. Consultado el 4 de noviembre de 2009 en <http://www.psicothema.com/pdf/524.pdf>
- Brockbank, A. y McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Burbacher, J., Case, C. y Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cardona, J. (2008). *Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Editorial Universitas.
- Casals, A., Vilar, M. y Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5 (4). Consultada el 28 de febrero de 2009 en <http://www.ucm.es/info/reciem>
- Chang, E. y Simpson, D. (1997). The circle of learning: Individual and group processes. *Education Policy Analysis Archives*, 5 (7). Consultado el 7 de septiembre de 2010 en <http://epaa.asu.edu/epaa/v5n7/index#100>
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-48). México: Fondo de Cultura Económica.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Ediciones Unesco Santillana.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3). Consultado el 30 de octubre de 2009 en http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf
- García-Valcárcel, A. (coordinadora). (2009). *La incorporación de las TIC en la docencia universitaria: recursos para la formación del profesorado*. Barcelona: Editorial Da Vinci.
- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, 14 (1), 151-163. Consultada el 25 de abril de 2011 en www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588498.pdf

- Hawes, G. (2004). Evaluación de logros de aprendizaje de competencias. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Universidad de Talca. Consultado el 18 de noviembre de 2009 en <http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2008EvaluacionAprendizajes.pdf>
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3). Consultado el 20 de enero de 2009 en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART3.pdf>
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción* (R. G. Salcedo, Trad.). Barcelona: Laertes.
- Kirkpatrick, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona: Epise.
- Lall, N. (2011). Estructuras de investigación colaborativa comunidad-universidad: aproximación a su posible impacto. *Rizoma Freireano*, 9. Consultado el 28 de noviembre de 2011 en <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/estructuras-de-investigacion-colaborativa-comunidad-universidad-aproximacion-a-su-posible-impacto-nirmala-lall>
- Marín, R. y Guzmán, I. (2011). Modelo para el desarrollo y evaluación de competencias académicas. Documento no publicado.
- Marín, R. y Guzmán, I. (2012). Formación<->evaluación: una propuesta para el desarrollo y evaluación de competencias docentes. En E. Cisneros Chacón, B. García Cabrero, E. Luna y R. Marín Uribe (coords.), *Evaluación de competencias docentes en la educación superior* (pp. 203-247). México: Juan Pablos Editor.
- Medina, J., Jarauta, B. e Imbernón, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Barcelona, España: Editorial Octaedro. Consultado el 23 de diciembre de 2010 en www.octaedro.com/pdf/16517.pdf
- Mialaret, G. (1982). Principios y etapas de la formación de educadores. En M. Debesse y G. Mialaret. *La formación de enseñantes* (pp. 163-185). Barcelona: Oicos-Tao.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria* (pp. 15-32). Barcelona: Innova Universitat.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Palm, T. (2008). Performance assessment and authentic assessment: A conceptual analysis of the literature. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 13 (4). Consultado el 15 de diciembre de 2009 en <http://pareonline.net/getvn.asp?v=13&n=4>
- Paquay, P. y Wagner, M. C. (2005). La formación continua y videoformación: qué habilidades se deben priorizar. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 222-264). México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pinya, C. (2008). La formación permanente del profesorado universitario: estado de la cuestión. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1 (0), 3-24. Consultado el 20 de marzo de 2011 en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/carme/index.html
- 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>
- Roegiers, X. (2010). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: FCE.

- Ruiz, C., Mas, O., Tejada, J. y Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII, 2 (146), 115-132.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- Sparks, D. y Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, 10 (4). Consultado el 24 de noviembre de 2010 en <http://www.nsd.org.library/publications/jsd/sparks104.cfm>
- Stake, R. (2010). *La investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steele, S. (1989). The evaluation of adult and continuing education. En S. B. Merriam y P. M. Cunningham (eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 261-272). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tejada, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, 11 (2), 30-42.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. En *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13 (2), 1-15.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (5 vols.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.