



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 11, No. 2, 2009

La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias¹

Evaluation of Teaching Performance: Considerations from the Competency-Based Approach

Mario Rueda Beltrán

mariorb@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Universidad Nacional Autónoma de México

Privada Cariaco #28 Casuarina No. 6

Fuentes de Tepepan

Delegación Tlalpan, 14648

México, D. F., México

(Recibido: 27 de julio de 2009; aceptado para su publicación: 24 de agosto de 2009)

Resumen

El artículo hace un repaso sobre los principales argumentos y características atribuidas al enfoque por competencias en educación, para analizar las distintas definiciones disponibles y algunas de las propuestas sobre las competencias docentes. Se proponen criterios y estrategias para desarrollar programas de evaluación de los profesores en el contexto de un ambiente generalizado en el sector educativo que está adoptando el

modelo de las competencias para realizar reformas escolares, rediseños curriculares, revisiones a las estrategias didácticas, y a las formas y funciones de la evaluación.

Palabras clave: Competencias docentes, evaluación de las competencias docentes, evaluación del desempeño docente.

Abstract

The article gives an overview of the main arguments and characteristics attributed to the Competency-based Approach in education, so as to analyze the various definitions available and some of the proposals on the subject of teaching skills. Approaches and strategies are suggested for developing teacher-evaluation programs in the context of a generalized environment in the educational sector which is adopting the model of competencies for school reform, curriculum redesign, modifications in teaching strategies, and manners and functions of evaluation.

Key words: Teacher competencies, teacher competency testing, teacher evaluation.

Introducción

El presente artículo tiene como propósito sugerir algunos criterios para la evaluación del desempeño docente, derivados del enfoque por competencias en educación. Para lograr esta finalidad, en un primer momento se muestran los argumentos presentes en la discusión sobre este enfoque y se identifican sus características principales; en un segundo apartado se apunta hacia la definición de *competencia* en una aproximación respecto de las competencias docentes. Asimismo, se describen los criterios para desarrollar la evaluación en el contexto que plantean los nuevos desafíos para los sistemas educativos actuales, y se expresan algunas consideraciones finales.

El tema del enfoque por competencias ha estado cada vez más presente en las discusiones sobre los distintos niveles del sector educativo, en Estados Unidos, Canadá, prácticamente todos los países europeos y en muchos latinoamericanos, a tal grado que se le considera como un discurso pedagógico ampliamente difundido y dispositivo 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 enseñanza para la formación integral, en equidad y para toda la vida (Zabala y Arnau, 2008).

Desde que el tema hizo sus primeras apariciones y hasta la fecha, se han formulado diversas argumentaciones, que van desde la exigencia de alinear el sistema educativo formal a las necesidades del sector productivo, hasta la idea de contribuir a la formación de individuos para cubrir un conjunto de necesidades fundamentales, identificadas por grupos de expertos y organismos internacionales,² para enfrentar los retos de una sociedad en transformación permanente y rumbo incierto.

En una perspectiva diferente, los esfuerzos se han dirigido a señalar los problemas fundamentales de los que podrían derivarse “los saberes necesarios para la educación del futuro”,³ como el enfrentamiento al error y la ilusión, y la necesidad de conocer la naturaleza de la construcción misma del conocimiento; la necesidad de un conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, complejidades y en sus mutuas relaciones e influencias; la exigencia de reconocer la unidad compleja de la naturaleza humana, la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano; el destino y la complejidad de la crisis mundial; la exigencia de afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo con la información provisional disponible; la urgencia de estudiar la incomprensión desde sus raíces, modalidades y efectos; y la obligación de desarrollar una conciencia que reconozca que cada uno es individuo, parte de una sociedad y de una misma especie.

Como puede observarse, desde el surgimiento del enfoque por competencias las perspectivas para su desarrollo muestran posibilidades restringidas o amplias y complejas, según la argumentación de distintos autores y las experiencias en diferentes países.

La presencia de este tópico no ha estado exenta de puntos de vista extremos que obligan a un recuento de los principales argumentos, a favor o en contra de este enfoque. La finalidad es perfilar una postura personal respecto a uno de los ángulos de incidencia de este tema: el desempeño del personal docente, y sobre todo de las implicaciones de adoptar este enfoque en el momento de diseñar y poner en marcha su evaluación. Los docentes, considerados como el eje del proceso educativo, forman parte de las principales preocupaciones derivadas del modelo por competencias que, para ser congruente con las nuevas exigencias de la sociedad tendrá que poner al día la formación inicial y continua del profesorado, actualizar su desempeño, así como desarrollar diferentes estrategias y recursos para realizar su evaluación.

Argumentos y características principales del enfoque por competencias

Uno de los primeros argumentos esgrimidos para impulsar el enfoque por competencias es la existencia de un mundo cada vez más diverso e interconectado que produce continuamente mayor información, entre otros factores gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, que paradójicamente también abonan a la formulación de nuevos desafíos para las sociedades que aspiran a lograr un crecimiento económico con equidad. El reconocimiento de la complejidad de las condiciones actuales de vida llevó al planteamiento del concepto de *competencia*, que involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand recursos psicosociales (incluidas las destrezas y actitudes) en un contexto particular. Al manejo de herramientas, tanto físicas como socioculturales, se agrega su comprensión y adaptación a los propios fines de las personas y a su uso

interactivo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2005).

Además de interactuar con grupos heterogéneos, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situarlas en un contexto social más amplio y conducirse de manera autónoma, se espera que los individuos se adapten a los continuos contextos variables y que además den muestras de creatividad e innovación, así como de automotivación y valores, superando la sola reproducción del conocimiento acumulado (OCDE, 2005).

Dos experiencias han contribuido notablemente a la expansión del enfoque basado en competencias. Una es el *Proyecto Tuning* en Europa y América Latina, cuyo objetivo ha sido la generación de espacios que permitan acordar las estructuras educativas de los diferentes países para su mutua comprensión, comparación y reconocimiento, así como para facilitar la movilidad de los estudiantes y de los profesionales. Todo ello bajo el supuesto de que en una etapa de franca internacionalización, la universidad como actor social enfrentará retos y responsabilidades, al margen del lugar geográfico en donde se encuentre (Beneitone *et al.*, 2007). La búsqueda de puntos comunes de referencia entre los distintos programas se centra en las competencias expresadas en resultados de aprendizaje para respetar la diversidad, la libertad y la autonomía de cada institución y país, así como para identificar los distintos papeles de los actores más importantes: los profesores y los estudiantes. Las competencias, objeto de los programas educativos, representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades (González y Wagenaar, 2004).

Otros argumentos a favor de emplear el enfoque de enseñanza basado en competencias van en el sentido de propiciar que los individuos sean capaces de buscar la información pertinente en cada momento, seleccionarla, procesarla, interpretarla y apropiarse de ella para resolver nuevas situaciones. De la misma manera, se considera necesario apostar al conocimiento integrado para enfrentar la complejidad del mismo, ya que, se reconoce que no responde más a las divisiones tradicionales entre asignaturas o las clasificaciones de los saberes; igualmente, como consecuencia natural, se apunta a la necesaria formación integral de las personas (Cano, 2008).

A través del enfoque por competencias, se propone desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes orientados a resolver situaciones inéditas, insuficientemente presentes en los sistemas escolares actuales. Las competencias, se afirma, subsumen las inteligencias múltiples y aúnan el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal con sentido global y aplicativo (Cano, 2005).

Otro argumento a favor de la enseñanza basada en competencias se expresa en las iniciativas que tienen por objeto modificar los programas de formación que se revisan a partir de acordar un conjunto de competencias genéricas y específicas, tal ha sido el caso de las reformas desarrolladas en México en el nivel de

preescolar, de secundaria y de algunas licenciaturas (Moreno, 2009; García-Cabrero, Delgado, González, Pastor, González *et al.*, 2002; García-Cabrero *et al.*, 2008).

Un ejemplo reciente de este tipo de iniciativas lo constituye el caso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en nuestro país (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2008a). En ella se parte de la definición de un conjunto de competencias del docente y de las que se espera que el estudiante desarrolle a lo largo de sus estudios. En esta propuesta se tiene la expectativa de que el trabajo de los profesores contribuya a que el estudiantado adquiera las competencias genéricas expresadas en el perfil de egreso de ese nivel escolar. El perfil docente, constituido por un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes, se pone en juego con la intención de generar ambientes de aprendizaje para que los estudiantes, a su vez, desplieguen las competencias genéricas formuladas en el perfil de egreso.

Aún desde una perspectiva crítica respecto al modelo de enseñanza por competencias, se acepta su inclusión en los debates sobre la educación. Este modelo se considera como un programa de investigación y un instrumento más para diseñar intervenciones en las políticas, las prácticas pedagógicas e inclusive en las comparaciones sobre la calidad educativa de los diferentes países, tal es el caso de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). Asimismo, se advierte con firmeza de los límites del modelo por competencias cuando sólo con este recurso se pretenden analizar y resolver los retos presentes y futuros de los distintos sistemas educativos (Gimeno, 2008).

Con este brevísimo recuento de argumentaciones sobre el enfoque por competencias se destaca un conjunto de iniciativas, tanto de organismos internacionales como de instituciones e individuos, para señalar algunos de los grandes problemas de los sistemas escolares y proponer alternativas, en respuesta a las actuales condiciones de vida de las sociedades contemporáneas. Sobresale, especialmente, el intento por acercar la escuela a las necesidades del mundo laboral, con la pretensión de formar profesionales más flexibles, creativos e innovadores, y contar con ciudadanos más conscientes y participativos. También destaca la pertinencia de identificar un conjunto de competencias genéricas y específicas que orienten las acciones de los distintos actores sociales que participan en el sector educativo.

Las competencias, se espera, que ayudarán a revisar los diseños curriculares y las estrategias que garanticen su logro. Asimismo, podrán contribuir al diseño de las formas de evaluación de las competencias seleccionadas, asignándole un lugar nuevo a los procesos de evaluación que deberán enfocarse más a reconocer los avances graduales hacia el dominio o perfeccionamiento permanente, dirigirse menos a cumplir sólo su función de certificar el aprendizaje (función sumativa) y cumplir más su papel de orientación diferenciada de los distintos avances de los estudiantes (función formativa). Esto implica un desplazamiento del papel central

del profesor como único agente de la evaluación, una mayor participación de otros actores en el diseño y la puesta en marcha de las distintas formas de evaluar.

Finalmente, las competencias deberán emplearse como mecanismos que ayuden a identificar las condiciones materiales y organizativas actuales y a discernir sobre las necesarias para encaminar a las instituciones escolares hacia el logro de las nuevas metas previstas.

Aunque el mundo socioeconómico está en la base del movimiento actual del enfoque por competencias (De Ketele, 2008), es necesario advertir también la presencia de distintas corrientes en su interior. En una de ellas se pone el énfasis, al momento de definir las, en los aspectos individuales y cognitivos; mientras que en la otra se considera el componente social de la competencia, es decir, cómo se adquieren, se reconocen y se aplican (Luengo *et al.*, 2008).

Desde otra perspectiva, se identifican formas de entender las competencias más cercanas al paradigma positivista: concepción cerrada, empleo de estándares prescritos, ligada a la cualificación profesional e identificada con una función productiva; o bien, al paradigma interpretativo: concepción holística, acto complejo, ligada al desarrollo profesional y personal que demanda reflexión (Cano, 2008).

Una aproximación para la definición de las competencias docentes

En otros trabajos ya se ha abordado de forma central el tema de la definición de las competencias, tanto en su dificultad conceptual como en sus implicaciones para acordar cuáles serían las apropiadas para cada nivel escolar y formación profesional (Moreno, 2009; Cano, 2008; Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck, 2007).

Para algunos autores la gran diversidad de concepciones reflejadas en las definiciones disponibles representa un obstáculo para su identificación, para favorecer el diseño de estrategias y, con mayor razón, para evaluarlas. Sin embargo, es un hecho que en cada situación local finalmente se aceptan algunas de las definiciones disponibles, y a partir de adscribirse a ellas, se elaboran y proponen listas tentativas consensuadas entre los distintos sectores de participantes que les han permitido sugerir y poner en marcha una gran variedad de acciones, como desarrollar programas y proponer criterios para su enseñanza y evaluación.

A la dificultad inicial de adoptar una definición consensuada de competencia se agrega el hecho de que se trata de una profesión como la docencia, actividad compleja y polémica. Compleja por tratarse de una actividad humana relevante que ha sido objeto de estudio de diversas disciplinas y motivo de discusión en la construcción de diversos modelos sociales.

Polémica, entre otros de sus atributos, por la opacidad asociada para acordar cuáles son o deberían ser sus funciones y roles en los distintos contextos y entornos educativos (educación formal/no formal, niveles escolares, ambientes multiculturales), cuáles las didácticas convenientes para cada una de las disciplinas, y cuáles las estrategias más apropiadas para las diversas situaciones de aprendizaje (cursos, seminarios, talleres, laboratorios, prácticas de campo, etc.). No obstante, tomando en cuenta lo antes mencionado, se pueden examinar algunas definiciones como punto de partida para sugerir un conjunto de competencias docentes que den pie al señalamiento de ciertas consideraciones para su evaluación.

Zabala y Arnau (2008), después de hacer una revisión de distintas definiciones de competencia en el ámbito laboral y educativo, proponen conceptualizarla 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 (pp. 43-44).

Por su parte Cano (2008), al abordar el tema de las competencias docentes, adopta la definición de Perrenoud (2004, p. 36), como “la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento”.

Una tercera definición la formula Comellas (2002, p. 19), como:

Aquella habilidad que permite la ejecución correcta de una tarea, lo que implica tanto la posesión de ciertos conocimientos como la práctica en la resolución de tareas, por lo que se dice que una persona es competente cuando es capaz de “saber, saber hacer y saber estar” mediante un conjunto de comportamientos (cognitivos, psicomotores y afectivos) que le permiten ejercer eficazmente una actividad considerada generalmente como compleja.

Las tres definiciones resaltan el aspecto de la complejidad de las tareas que se pretenden realizar de manera eficaz en contextos específicos, y el empleo de múltiples recursos cognitivos, psicomotores y afectivos en forma interrelacionada que se ponen en juego, resulta atractiva la forma de referirse a una persona competente como aquella que sabe, hace y sabe estar. Cualquiera de estas definiciones puede ayudar para la identificación de la actividad profesional de los profesores en términos de tipos de competencias e inclusive para su posible clasificación (genéricas/específicas; instrumentales/personales, etc.).

Competencias docentes

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.

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. alguna de las propuestas o una combinación de ellas, presentadas en la Tabla I, puede servir como punto de partida para el análisis y la discusión de su pertinencia en el contexto institucional de que se trate; aquí se exponen cinco propuestas de diferentes autores.

Tabla I. Competencias docentes

Comellas, M. J. (2002).	Perrenoud (2004)	Zabalza, M. A. (2005)	SEMS-México (2008b)	Cano, E. (2005)
Identificar los obstáculos o los problemas.	Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	Ser capaz de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje (la capacidad de hacer los propios programas, de planificar bien la propia disciplina).	Organizar su propia formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	De planificación y organización del propio trabajo
Entrever diferentes estrategias realistas.	Gestionar la progresión de los aprendizajes.	Seleccionar y presentar los contenidos Disciplinarios.	Dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	De comunicación
Elegir la mejor estrategia, considerando los riesgos.	Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.	Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.	Planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	De trabajar en equipo
Planificar su puesta a punto teniendo presentes todos los agentes.	Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.	Estar alfabetizado tecnológicamente y dominar el manejo didáctico de las TIC.	Llevar a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	De establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos.
Dirigir su aplicación, modulando los posibles cambios.	Trabajar en equipo.	Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.	Evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	De utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
Respetar, durante todo el proceso, ciertos principios de derechos (equidad, libertad, etc.)	Participar en la gestión de la escuela.	Relacionarse constructivamente con los alumnos.	Construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	De disponer de un autoconcepto positivo.
Dominar las propias emociones, valores, simpatías, entre otras.	Informar e implicar a los padres.	Ofrecer tutorías y acompañamiento a los estudiantes.	Contribuir a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	De autoevaluación constante de nuestras acciones para mejorar la calidad.
Cooperar con otros profesionales siempre que sea necesario	Utilizar las nuevas tecnologías.	Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.	Participar en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoyar la gestión institucional.	
Sacar conclusiones y aprendizaje para una nueva situación.	Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	Involucrarse institucionalmente sintiendo que uno forma parte del equipo, jugando como miembro, participando de la definición de la misión institucional, de los objetivos que se proponen, del plan formativo de la facultad).		
	Organizar la propia formación continua.			

Es muy difícil sostener que las competencias docentes puedan ser las mismas para todas las instituciones escolares, ya se trate de la educación básica, media superior o superior, orientadas a la formación técnica o profesional, centradas en la docencia o la investigación, entre algunas de las posibles características distintivas que se pueden considerar para tal efecto. No obstante, habría que advertir la polémica surgida de la consideración de contar con parámetros comparables, de acuerdo con el enfoque por competencias, y las consecuencias que tendrían lugar al optar por definiciones de competencias genéricas y/o específicas.

Criterios para orientar la evaluación de las competencias docentes

En primer lugar hay que advertir que el intento por evaluar las competencias docentes es consecuencia obligada de la adoptar el modelo de enseñanza por competencias que conlleva la incorporación de acciones distintas tanto para los maestros como para los estudiantes, y que efectivamente la evaluación de las competencias docentes puede resultar un elemento muy importante en el desarrollo y puesta a prueba de este modelo.

Por otra parte, en cuanto a la evaluación del desempeño docente, es deseable considerar, en primer lugar, las reflexiones formuladas por la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED, 2008) sobre el tema, y que de manera resumida se agrupan en cinco dimensiones:⁴

1. Dimensión política de la evaluación.
2. Dimensión teórica.
3. Dimensión metodológica-procedimental.
4. Dimensión de uso.
5. Dimensión de evaluación de la evaluación.

La evaluación de las competencias en el contexto del enfoque por competencias representa algunas ventajas respecto de las evaluaciones tradicionales. Algunas de ellas son: permiten la incorporación de un rango mayor de atributos en su descripción, destacan públicamente lo que deben hacer los profesionistas competentes y lo que se espera de ellos, proporcionan metas más claras para los formadores y clarifican las expectativas a los aprendices. De igual manera proporcionan bases para elaborar procedimientos más sólidos de evaluación de las habilidades profesionales y obligan a la clarificación de qué, para qué y cómo se hará la evaluación (Gonczi, 1994 y Rivera, Bazaldúa, Rovira, Conde y Rodríguez, 2009).

Una estrategia posible para evaluar las competencias docentes, una vez que se haya acordado de manera colegiada el conjunto de ellas, consiste en elaborar su descripción e indicadores, decidir quiénes podrían participar y qué técnicas evaluativas e instrumentos serán empleados. Para cada una de las competencias habrá que decidir los estándares o criterios cualitativos a emplear. Todo ello en el marco de concebir la evaluación como “un proceso sistemático de indagación y

comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora” (Gem, como se cita en Jornet, 2009, p. 4). Y al tratarse de la docencia, la evaluación puede concebirse también como un recurso para consolidar el reconocimiento social sobre su importancia estratégica en los procesos de formación.

La Tabla II muestra un ejemplo de algunas competencias específicas y sugiere ideas para desarrollar su evaluación, pero como en el caso de la selección de las competencias, lo más importante es la discusión que pueda detonarse en los cuerpos colegiados en cada contexto escolar y, sobre todo, su aliento para la imaginación, en respuesta a las características de cada institución escolar y situaciones formativas.

Tabla II. Evaluación por competencias docente

Competencia	Descripción	Indicadores	Participantes	Técnicas e Instrumentos
Planear el curso de la asignatura.	Engloba el establecimiento de un propósito final de la enseñanza de la materia, la postura del profesor sobre la enseñanza, la organización y estructuración de los contenidos, la selección y/o elaboración de los materiales de apoyo al aprendizaje, la delimitación de las experiencias de aprendizaje y su evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> - Domina los saberes de su materia. - Delimita el enfoque de enseñanza (metas, filosofía, postura epistemológica y didáctica). - Ubica los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. - Estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo. - Selecciona o desarrolla materiales didácticos. - Organiza y distribuye correctamente el tiempo de la instrucción. - Establece claramente y en acuerdo con los alumnos, las reglas de convivencia, sustentadas en valores universales de respeto a los derechos humanos. - Establece los criterios de desempeño y acreditación de la asignatura. - Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje: significativo; colaborativo; autónomo. - Incorpora el uso de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. - Establece estrategias alternativas para apoyar a los alumnos, de acuerdo con sus necesidades de formación. 	Cuerpos colegiados. Pares académicos de la misma área. Supervisores. Directivos.	Autoinforme de planeación. Prueba de conocimientos.
Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase).	Toma en consideración los niveles de desempeño y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, establece dispositivos para hacer frente a la diversidad en la apropiación de los	<ul style="list-style-type: none"> - Establece una secuencia de apropiación de los diferentes tipos de contenidos incluidos en el curso. - Diseña actividades para el aprendizaje autónomo y colaborativo. - Selecciona o construye materiales didácticos y de evaluación. - Incluye el uso de estrategias de enseñanza apoyadas en diversas tecnologías. - Prevé espacios de trabajo más amplios de relaciones con otros profesionales e 	Supervisores Directivos Pares académicos de la misma área Estudiantes.	Observaciones directas. Portafolio docente. Inventario de autoanálisis docente. Cuestionario para estudiantes. Análisis de materiales didácticos y

	conocimientos y lleva a cabo controles periódicos para monitorear el logro de las metas.	instituciones.		artefactos.
Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula	Comprende la puesta en práctica de estrategias de enseñanza y de aprendizaje para el logro de las metas, incluye modalidades de interacción para la apropiación de los contenidos, uso apropiado de los materiales y herramientas didácticas, estilos de comunicación y generación de un clima social apropiado para el aprendizaje, así como los procesos de evaluación formativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Hace frente a situaciones problema que surgen de forma imprevista durante la clase. - Trabaja con estudiantes que presentan dificultades. - Promueve formas cooperativas de trabajo entre los estudiantes. - Proporciona retroalimentación al desempeño de los estudiantes. - Provee oportunidades equitativas de participación en el aula. - Emplea la evaluación diagnóstica, continua y sumativa. - Involucra a los estudiantes en los procesos de autoevaluación, evaluación y coevaluación. - Contribuye a la generación de un clima social en el aula que facilite el desarrollo integral de los estudiantes. 	Supervisores. Directivos. Pares académicos de la misma área. Estudiantes.	Observaciones directas. Portafolio docente. Cuestionario para estudiantes. Autorreporte. Presentación de casos extremos. Entrevistas.
Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico	Implica la comunicación de ideas, conocimientos y sentimientos a través de la palabra, tanto en situaciones conversacionales y actividades grupales, como en presentaciones públicas ante audiencias de diversos tamaños.	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura lógicamente la presentación de sus ideas, tanto en presentaciones orales como escritas. - Se expresa con claridad y complementa su exposición mediante el lenguaje corporal, el uso adecuado del tono de voz y los medios audiovisuales de apoyo. - Elige vocablos, ejemplos o ilustraciones, así como estructuras sintácticas adecuadas para la comunicación escrita. - Tiene la capacidad para comunicarse por escrito y oralmente, utilizando de manera eficiente una lengua extranjera. 	Supervisores. Directivos. Pares académicos de la misma área. Estudiantes.	Observaciones directas. Portafolio docente. Cuestionario para estudiantes. Publicaciones en revistas.
Utilizar formas adecuadas para valorar el procesos de enseñanza-aprendizaje, así como su impacto.	Considera los mecanismos y dispositivos para la evaluación de las metas, la acreditación de la materia, la satisfacción de las expectativas del propio profesor y de los estudiantes, así como la valoración del impacto personal de la experiencia didáctica.	<ul style="list-style-type: none"> - Evalúa el logro de las metas de la asignatura utilizando estrategias e instrumentos diversificados y acordes con los propósitos educativos de la asignatura. - Involucra estándares de excelencia en la actividad académica personal y profesional orientada a resultados de alto nivel y enfocada a la mejora continua. - Da seguimiento a las trayectorias personales de los estudiantes. - Utiliza estrategias de autoevaluación de su desempeño. - Involucra a los pares en los procesos de reflexión sobre el logro de la metas del curso. 	Supervisores. Directivos. Pares académicos de la misma área. Estudiantes.	Portafolio docente. Escalas de estimación. Cuestionario para estudiantes. Participación en eventos académicos especializados.

La Tabla II pone en evidencia la complejidad de la tarea, por lo menos en términos del número de posibles participantes en los procesos de evaluación y de la diversidad de técnicas evaluativas e instrumentos de medida. No sobra decir que habrá que prever un entrenamiento especializado a quienes participen como evaluadores, además de la elaboración necesaria de manuales y procedimientos para conducir la evaluación.

También será necesario no descuidar el aspecto molar, y aunque se evalúen competencias aisladas hay que conservar la visión global que deberá tender a señalar un dominio más o menos satisfactorio de la competencia global y el reconocimiento de la posibilidad de una maestría que siempre puede perfeccionarse.

Jornet (2009) propone trabajar con los niveles de *muy competente*, *competente*, *aceptable* y, en los que podrían reflejarse los puntajes generales obtenidos en el proceso.

En la evaluación de las competencias docentes, como en el caso de las correspondientes al aprendizaje, existe la necesidad de distinguir el nivel cognitivo, procedimental y actitudinal para acercarse a ellos con las formas de evaluación apropiadas. Lo deseable es que la evaluación, por su propia naturaleza de señalar los aspectos clave, no imponga arbitrariamente una sola manera de responder a los retos que plantea una docencia efectiva, comprensiva y consciente del papel de la afectividad.

Un elemento importante a destacar es el conocimiento de pocas experiencias de evaluación del desempeño docente que desde la planeación consideren el uso de los resultados para la formación continua del profesorado, por lo que, tanto la comunicación de estos resultados a cada uno de los docentes, como la previsión de las acciones que seguirán para mejorar esta actividad, deberán ser planeadas cuidadosamente para completar un ciclo del proceso. El impulso a lograrse con el enfoque de las competencias en el ámbito educativo puede ser una segunda oportunidad para avanzar en esta dirección.

Consideraciones finales

En el contexto de México se ha respondido con relativa prontitud a los señalamientos de las políticas de evaluación asociadas a compensaciones salariales, obtención de recursos económicos adicionales y exigencias de rendición de cuentas. Sin embargo, al mismo tiempo se constata una presencia muy débil del sentido de la evaluación con fines de mejora. Por tanto, se trata de aprovechar este aire de renovación, motivado por el enfoque por competencias, para sacar partido a la experiencia acumulada y rectificar el rumbo.

Se conoce también, por lo menos en el ámbito mexicano, que en las instituciones educativas coexisten una gran cantidad de prácticas de evaluación, y que muchas de ellas son sólo una respuesta formal a las exigencias de organismos externos.

Ahora se tendrá la oportunidad de pasar revista a estas prácticas para mejorarlas, hacerlas con un nuevo sentido para cada uno de los participantes y orientarlas en la lógica planteada por el enfoque por competencias.

Por otra parte, hay que reconocer la naturaleza plural de la enseñanza, que se expresa en la forma como los docentes integran su personalidad con los distintos saberes procedentes de la formación profesional, las disciplinas, los contenidos curriculares y las experiencias (Tardif, 2004). Esta nueva situación, planteada por el enfoque de competencias constituirá un reto para conducir su presentación, asimilación y puesta en marcha por el actual cuerpo docente de las instituciones escolares.

Es innegable el contexto mundial en el que se discute y se está poniendo a prueba este enfoque. El panorama puede ser propicio para acompañarnos en el esfuerzo de mejorar las prácticas evaluativas y, con ello, contribuir a un sistema educativo más pertinente, equitativo y significativo para todos sus participantes, en especial para sus maestros y los estudiantes que se preparan para vivir en una sociedad que ofrece un futuro incierto.

Referencias

Beneitone P., Esquetini C., González J., Maletá, M. M., Siufi, G., Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final*. Deusto, España: Universidad de Deusto Publicaciones.

Cano, M. E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.

Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3). Consultado el 9 de julio de 2009, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

Comellas, M. J. (Comp.). (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis.

Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R. y Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.

De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-12.

García-Cabrero, B., Delgado G., González, M., Pastor, R., González, M., Baeza, C. *et al.* (2002). *Establecimiento de competencias básicas para la educación en la primera infancia*. México: UNICEF-UNESCO.

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), 124-136.

Gimeno, J. (2008). *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación*. Madrid: Morata.

Gonczy, A. (1994). A competency based approach to initial and continuing professional education. En R. Benn y R. Fieldhouse (Eds.), *Training and professional development in adult and continuing education* (pp. 22-23). Exeter, Inglaterra, Reino Unido: University of Exeter, Centre for Research in Continuing Education.

González, J. y Wagenaar, R. (2004). *La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Una introducción*. Deusto, España: Universidad de Deusto Publicaciones.

Jornet, M. (2009). *La evaluación de los aprendizajes universitarios*. Documento presentado en la III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado, Universidad de Cádiz, España.

Luengo, J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), pp. 1-10.

Moreno, O. T. (2009). Competencias en educación superior: Un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*, 31 (124), 69-92.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2005). *La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo*. Consultado el 14 de julio de 2009, en:

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (2008). *Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia*. Consultado el 21 de julio de 2009, en: http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/reflexiones.html

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2008a). *Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior* (Documento interno). México: Secretaría de Educación Pública.

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2008b). *Competencias genéricas y el perfil del egresado de la Educación Media Superior*. México: Secretaría de Educación Pública-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2005, febrero). *Competencias docentes*. Documento presentado en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia. Consultado el 25 de junio de 2009, en:

<http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Competencias%20docentes.pdf>

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*. México: Colofón-Graó.

¹ Este trabajo forma parte de las actividades consideradas en el proyecto financiado por CONACYT (# 61295). Participan como corresponsables la Dra. Benilde García, el Dr. Javier Loredo y la Dra. Edna Luna, y como responsable técnico el Dr. Mario Rueda. Asistentes de investigación: Carmen Hernández y Marisol Reyes.

² Destaca el proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

³ La UNESCO solicitó a Edgar Morin que escribiera un texto para orientar la educación hacia el desarrollo sostenible: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (publicado en 1999).

⁴ Las dimensiones y las reflexiones en torno a ellas son el resultado del intercambio de opiniones de los académicos que integran la RIED, en el marco del IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia, organizado por el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la ciudad de México los días 29, 30 y 31 de octubre de 2008. Los investigadores participantes fueron: Isabel Arbesú, Alejandro Canales, Edith Cisneros-Cohernour, Gloria Contreras, Sandra Conzuelo, Norberto Fernández Lamarra, Benilde García, María del Carmen Gilio, Isabel Guzmán, Javier Loredo, Edna Luna, F. Javier Murillo, María Cristina Parra, José Gregorio Rodríguez, Mario Rueda, José Salazar, Robert Stake y Alma Delia Torquemada. El texto completo sobre las dimensiones, así como el conjunto de trabajos presentados en este foro, se pueden consultar en: http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/reflexiones.html