

Evaluación in situ, una estrategia para la formación de profesores

José Luis Aparicio López^a, Columba Rodríguez Alviso^{*b}, Juana Beltrán Rosas^c, Isabel Guzmán Ibarra^d y Rigoberto Marín Uribe^e

Universidad Autónoma de Guerrero, Centro de Ciencias de Desarrollo Regional, Acapulco^{ab}, Unidad Académica de Enfermería N° 2, Chipancingo^c, Universidad Autónoma de Chihuahua, Facultad de Filosofía y Letras^d, Facultad Ciencias de la Cultura Física^e, Chihuahua, México

Recibido: 10 mayo 2017

Aceptado: 20 junio 2017

RESUMEN. Se comunica la experiencia metodológica vivida en la evaluación de un proceso de formación de profesores en la Universidad Autónoma de Guerrero, México, que implementado bajo el enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC), asume como propósito la puesta en práctica de diez competencias docentes. Los autores que fundamentan esta propuesta de formación y evaluación docente son Rueda (2009), García-Valcárcel (2009), Sparks y Loucks-Horsley (1989), y Chang y Simpson (1997). La metodología utilizada representa un acercamiento a la investigación-acción donde un grupo de docentes, previamente seleccionados, evalúan y socializan los resultados. Como principales técnicas se emplearon entrevistas, análisis del discurso e instrumentos. Entre los resultados destaca una mayor concurrencia de los profesores de nivel medio superior; resalta también la evaluación muy positiva que el docente tiene sobre su desempeño, en contraste con la valoración que hace el grupo de evaluadores sobre los programas de unidad de aprendizaje y secuencias didácticas. Se concluye que esta estrategia permite que sean los propios docentes quienes reflexionen sobre procesos de evaluación y autoevaluación orientados a mejorar su práctica educativa.

PALABRAS CLAVE. Evaluación de Profesores, Educación basada en Competencias y Competencias Docentes.

In situ assessment, a strategy for teachers training

ABSTRACT. This paper shares the methodological experience of a teacher's evaluation training process at the Universidad Autonoma of Guerrero, Mexico, which had the aim to put into practice the ten teaching competencies under the Competency Based Education criteria. The training and evaluation's proposal is based on Rueda (2009), García-Valcarcel (2009), Sparks and Loucks-Horsley (1989), and Chang and Simpson (1997). The methodology applied is an approach to action research where a group of teachers, previously selected, evaluated and socialized the results. The main techniques were interviews, discourse analysis and other tools, which allowed information to be collected. The results show the participation level of teachers, predominantly, from upper secondary level. Remarkably there is a very positive evaluation that teachers have on their performance, in contrast with the program plans and plan lessons. It is concluded that this strategy allows teachers to reflect on the processes of evaluation and self-evaluation with the purpose of improving their educational practice.

*Correspondencia: Columba Rodríguez Alviso. Dirección: Pino s/n, Col. El Roble, C.P. 39640, Acapulco, Guerrero, México. Correos electrónicos: jlcoordinador@hotmail.com^a, columba26@yahoo.com^b, rosas_gro@hotmail.com^c, iguzman@uach.mx^d, rmarin@uach.mx^e

KEY WORDS. Teacher's Evaluation, Competency-based Education, Competencies for Teaching.

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación de la docencia, sobre todo en el ámbito universitario, ha sido una tarea asumida como parte de las recomendaciones de organismos internacionales en el marco de las políticas públicas, cuya relevancia se dejó sentir en la década de los noventa (Díaz Barriga, 2004; Elizalde y Reyes, 2008), una vez aceptada la dinámica de la evaluación de los aprendizajes, la evaluación de los programas y la evaluación institucional. En una primera etapa, la evaluación de profesores estuvo vinculada a los programas de estímulos, y desde la perspectiva de Rueda (2009), actualmente se encuentra generalizada como una práctica en las instituciones educativas; su empleo puede ubicarse para el control o para la mejora, en cualquiera de estas acepciones (Canales, 2004).

En la evaluación docente, es posible apreciar prácticas y estrategias, donde conviven lo tradicional con perspectivas modernas. En la pedagogía directiva la evaluación sumativa está orientada a los productos y conlleva el propósito de la supervisión o el control de los profesores; mientras que para la pedagogía crítica, la evaluación formativa se orienta a los procesos, con el propósito de refinar su formación con una perspectiva más abierta, participativa e incluyente (Álvarez, 2001).

La pretensión actual de la evaluación debe estar fundamentada en el docente como eje articulador entre los propósitos institucionales-sociales, las reales condiciones de su práctica en el aula, y el aprendizaje de los estudiantes para el logro del perfil profesional (Marín y Guzmán, 2011).

El objetivo de este trabajo es compartir la experiencia metodológica vivida en la evaluación de un proceso de formación de profesores en la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), México, bajo el enfoque de la Educación Basada en Competencias.

2. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN

2.1 El discurso de las competencias

Los antecedentes datan del 19 de junio de 1999 con la Declaración de Bolonia, cuando 29 países europeos se comprometieron a crear un sistema de educación superior para mejorar el empleo y la movilidad, aumentar la competitividad internacional y asegurar la calidad con criterios y métodos comparables a través del desarrollo de competencias profesionales. En 2004, el número de países había incrementado y un conjunto de 175 universidades se habían adherido, para dar paso al Proyecto Tuning Europa, siempre con respeto a la autonomía y diversidad de cada institución participante (Tuning Educational Structures in Europe, 2006).

Ese mismo año, pero en América Latina, 19 países replicaron el Proyecto Tuning; adicionalmente al proyecto europeo, buscaban atender necesidades de compatibilidad, comparabilidad, competitividad, movilidad y formación de recursos humanos, acorde a las necesidades sociales de la región. A la fecha y a través de la búsqueda de consensos, los participantes han contribuido firmemente en el desarrollo de la educación superior (Tuning America Latina, 2007).

A nivel Iberoamérica, Tobón (2013) es uno de los autores que más elementos ha aportado a la discusión sobre el tema de las competencias, las define como:

Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas de diversos contextos, con idoneidad, mejoramiento continuo y compromiso ético, desarrollando y poniendo en acción de manera articulada el saber ser, el saber convi-

vir, el saber hacer y el saber conocer, con el fin de promover la realización personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial, sostenible, la recreación y el disfrute de la vida, la creación artística, la investigación, y el cuidado y protección del ambiente y las especies vivas. (p. 26).

Por su parte, la UAGro adopta el enfoque socioconstructivista en la búsqueda de un aprendizaje significativo donde el sujeto vincula un nuevo aprendizaje a una estructura cognitiva previa, establece puentes que permiten dar sentido a los nuevos desarrollos, esto es, “construir una situación real como problema de aprendizaje y realizar un tratamiento conceptual de la misma” (Díaz-Barriga, 2011, p. 11).

De lo anterior da cuenta el libro *Diseño, Evaluación y Actualización de Planes de Estudio de Licenciatura*, en el Marco del Modelo Educativo y Académico de la UAG (UAG, 2012) que ha servido de base para la transformación curricular, la actualización y evaluación de competencias docentes, y establece que:

(...) la competencia es el resultado del proceso de apropiación cultural, que incorpora a la estructura de la persona conocimientos científicos objetivados a través de su aplicación a situaciones concretas, que reflejan la internalización de valores y generan nuevas disposiciones en el ejercicio de la práctica cotidiana (profesional), en las dimensiones de relación con los otros y con el mundo del trabajo, lo cual implica la adquisición de nuevos lenguajes desde los que se organiza el pensamiento con la finalidad de comprender y transformar el mundo y la naturaleza; además, contribuye al desarrollo de la persona en razón de las necesidades colectivas de convivencia. (p. 42)

Esta tarea inició en 2011 con una estrategia de reforma de sus planes y programas de estudio con el enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC) a través de cursos-talleres, diplomados, foros internos y conferencias, orientadas a la formación docente. En esta etapa se socializó el producto, consistente en la construcción colegiada de una transformación curricular, que sin desconocer las condiciones reales de la práctica, pretendía que cada grupo y academia de profesores plasmara en el diseño un acercamiento entre la teoría y la realidad, entre el contexto social y el universitario. Los principales resultados de este primer momento, fueron el proceso de formación en la cual participó el 59% (de un total de 2 556) de la planta docente, además del rediseño de 56 Planes de Estudio (PE) de un total de 71 (UAGro, 2013).

El programa de formación incluyó de manera estratégica dos ejes: el diseño curricular y la formación basada en competencias. Sus contenidos temáticos incorporan estos dos ejes, considerando que paralelamente a la revisión de los aspectos teóricos, estos son aplicados en el rediseño de los currículos de los participantes; asimismo, el análisis de los enfoques teóricos sobre la educación basada en competencias (docentes y estudiantiles) se integra al rediseño curricular, a la elaboración de programas de las unidades de aprendizaje, y al diseño de las secuencias didácticas que los profesores aplican directamente en el aula para promover una docencia centrada en el aprendizaje.

Con base en lo expuesto, el proceso de formación partió del análisis de la principal normativa institucional, teniendo como referencia las diversas posturas teóricas, con el propósito de incorporar elementos que orientaran las adecuaciones curriculares y sirvieran como referente a la vez, de las nuevas pretensiones. El análisis de los documentos institucionales fundamenta la incorporación de competencias genéricas y específicas y como estrategia pedagógica, una educación centrada en el aprendizaje; y desde una perspectiva filosófica, aluden a una formación humana,

integral, pertinente, propositiva y contextualizada, cuya implementación se pretende al cobijo de una orientación psicológica socio-constructiva (UAGro, 2013; UAGro, 2013a). Lo anterior sirvió como eje para analizar en cada uno de los PE, la distancia entre teoría y práctica y orientó a su vez, la estrategia para buscar esta pertinencia y congruencia buscada a partir del “diálogo con los otros” y producción colegiada para arribar a la meta pretendida, orientada a lograr que el docente fomente en el estudiante el autoaprendizaje, cree ambientes de integración social a través de la cooperación, y procure ambientes físicos y psicosociales positivos, sin dejar de lado las diferencias culturales y las características particulares de cada estudiante.

Tabla 1. Programa de formación docente en la UAGro

Contenidos temáticos	Propósitos
I. El desarrollo curricular <ol style="list-style-type: none"> 1. La educación basada en competencias 2. Competencias genéricas y específicas 3. Diseño curricular por competencias 4. Diseño de unidades de aprendizaje 	Fortalecer el Modelo Educativo de la UAGro a través de espacios para el diálogo colegiado.
II. La formación basada en competencias <ol style="list-style-type: none"> 1. Competencias docentes 2. La educación centrada en el aprendizaje 3. Elaboración de secuencias didácticas 4. Evaluación de competencias docentes 	Desarrollar la formación y evaluación de las competencias docentes para mejorar la práctica educativa de la UAGro.

Fuente: Elaboración propia

Teniendo como base este propósito, se partió de la propuesta metodológica, cuya construcción permitiría tener información pertinente que fundamente la toma de decisiones y conduzca a mejores prácticas educativas, a la vez de documentar la experiencia vivida en este proceso por parte de profesores y directivos.

Se destaca que la temática del programa de formación tiene como punto de partida el análisis teórico sobre la evaluación curricular y su aplicación inmediata a la evaluación de los programas educativos en donde se desempeñan los docentes participantes. De esta forma se acota la distancia entre la teoría y la práctica y se orientan las estrategias más idóneas para revisar la pertinencia y congruencia que tienen los PE, a fin de sentar las bases para su rediseño. Enseguida se estudian las bases de la educación basada en competencias y del rediseño curricular, como en el tema anterior, esto se aplica al rediseño específico de los PE de los profesores partícipes del programa de formación. El segundo eje, mantiene la misma tónica, se revisan las competencias docentes y se enfatiza en una docencia centrada en el aprendizaje; la apropiación de estos fundamentos es aplicada directamente en la elaboración de secuencias didácticas, finalmente, se trabaja en la evaluación de competencias docentes.

2.2 La formación de profesores

Considerando que uno de los principales propósitos del programa de formación es el de generar espacios para el análisis y el diálogo colegiado, analizamos paradigmas y modelos. García-Valcárcel (2009) menciona que la formación de profesores ha evolucionado, destaca la relevancia de las características personales y cognitivas del docente, así como la situación contextual de sus desempeños. Esta propuesta trabaja en torno a cuatro paradigmas: 1) tradicional, 2) comportamental, 3) personalista y 4) basado en la indagación.

Sparks y Loucks-Horsley (1989), a nivel de referencia, describen los siguientes modelos: 1) Individual/dirigido, 2) Basado en la observación/evaluación, 3) Implicación en el proceso de desarrollo/mejora, 4) Entrenamiento y, 5) Investigación. Chang y Simpson (1997) clasifican los modelos de formación de acuerdo con el nivel de estructuración y de adaptación a los individuos en: 1) Aprender *DE* otros, 2) Aprender *SOLO*, 3) Aprender *CON* otros y 4) Aprendizaje informal.

Cabe señalar que, si bien ninguno de los paradigmas o modelos explica y comprende en su totalidad la formación de los profesores, sí proporcionan elementos para adecuarla a las características y necesidades de las instituciones educativas.

Con base en el propósito establecido, la formación continua de profesores debe considerarse como un proceso de reflexión permanente de la práctica educativa propia, con el objeto de generar un conocimiento profesional activo y no pasivo (Imbernón, 2001), debe ser a lo largo de toda la vida y dirigirse hacia una profesionalización que incida en una innovación educativa, evitando quedar únicamente en una actualización disciplinar, cultural y psicopedagógica.

Nuestro proceso de formación se fundamenta en el paradigma de la indagación, articulado con estrategias orientadas a aprender con otros. 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, esto favorece la formación grupal y colaborativa por encima del aprendizaje individual (Guzmán, Marín e Inciarte, 2014).

La idea anterior se describe en la Figura 1, que sitúa en diferentes planos algunos de los modelos y estrategias de formación analizados.

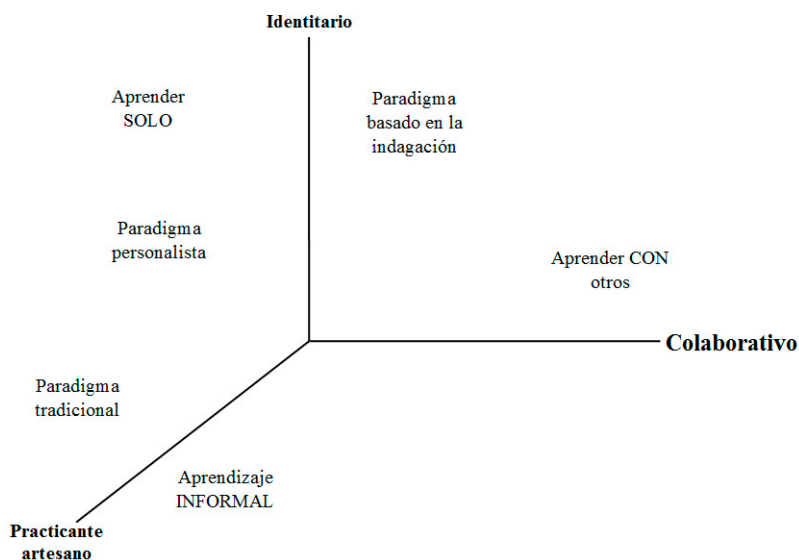


Figura 1. Modelos de formación
Fuente: Guzmán, Marín e Inciarte (2014)

2.3 Las competencias docentes

Este enfoque representa una especial coyuntura para que los docentes hagan las deconstrucciones propias, reconociendo que el término “competencia” tiene un origen poco claro y de poca relación con la educación (Denyer, M., et al, 2007) por ello, es pertinente establecer coherencia entre los elementos estructurales del concepto, la práctica docente y la evaluación, como una estrategia de alineación constructiva (Biggs, 2005) que vincule los procesos de formación->evaluación. El concepto de competencia adoptado, parte de la reflexión y diferenciación entre una competencia laboral y una educativa, se define como “saber actuar para movilizar recursos cognitivos frente a situaciones-problema complejas” (Guzmán, Marín e Inciarte, 2014:125). Esta reflexión condujo a la identificación de diez competencias a desarrollar y evaluar y con ello a la definición de un perfil del docente de la UAGro.

Esta propuesta es congruente con el Acuerdo 447 de la SEP (2008:2), que define las competencias como aquellas que “formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el profesor, y consecuentemente definen su perfil”. Nuestra institución adopta esta postura institucional para educación media superior y las adapta para el nivel superior, y han servido de base para los procesos de planificación, implementación, evaluación y comunicación de los aprendizajes (UAG, 2012:68). Esto se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Competencias docentes de la SEMS y la UAGro

No.	UAGro (Nivel superior)	No.	SEMS-México
1	Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	2	Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
2	Planifica los procesos de facilitación del aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y ubica esos procesos en los contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	3	Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
3	Lleva a la práctica procesos de aprendizaje de manera efectiva, creativa, innovadora y adecuada a su contexto institucional.	4	Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
4	Construye ambientes que propician el aprendizaje autónomo y colaborativo.	6	Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
5	Contribuye a la generación de un ambiente que facilita el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	7	Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
6	Incorpora los avances tecnológicos a su quehacer y maneja didácticamente las tecnologías de la información y la comunicación.		Esta competencia se deriva de un atributo de la competencia 6: Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.
7	Evalúa los procesos de aprendizaje con un enfoque formativo.	5	Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.

8	Comunica eficazmente las ideas.		Esta competencia se deriva de un atributo de la competencia 4: Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes.
9	Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	1	Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
10	Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.	8	Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Fuente: SEP, 2008; UAG, 2012

2.4 Evaluación de competencias docentes

Congruentes con el concepto de competencia, la práctica educativa y la evaluación deben ser diferentes para responder a estas nuevas exigencias, por lo que, de acuerdo con Monereo (2009), la formación y la evaluación representan dos caras de la misma moneda. La evaluación auténtica es percibida, desde esta lógica de la EBC, como una evaluación situada que da congruencia a la teoría de las situaciones y representa un momento de reflexión y un espacio más para aprender.

Entender a la evaluación de competencias desde la óptica de una evaluación contextualizada, y en ese sentido, *auténtica*, significa o tiene la connotación de situada, esto es, basada en situaciones reales o en cuestiones de la vida real. Por ello, la evaluación auténtica se caracteriza por enfrentar a los estudiantes a situaciones complejas cuya resolución activa le resulte motivante y le permita movilizar sus recursos, al echar mano de una diversidad de habilidades y saberes para dar respuestas creativas y originales a la situación planteada. La evaluación auténtica se ofrece como una alternativa a las formas convencionales de evaluar, busca ir más allá de las pruebas de lápiz y papel para enfocarse a la evaluación de los desempeños de los estudiantes en situación de integración (Guzmán, Marín e Inciarte, 2014).

El papel asumido en nuestra institución simboliza un esfuerzo por trascender esquemas tradicionales y hasta de confort para incursionar en una alternativa que en principio resulta desconocida, y con antecedentes escasos, que pudieran servir de referente para los docentes.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Este estudio tuvo un enfoque de investigación evaluativa que involucró a todos los participantes en el proceso: docentes, estudiantes, directivos y evaluadores; esto permitió generar espacios para la reflexión de la práctica docente, así como incorporar información que sirviera de fundamento para nuevas aplicaciones convirtiéndose en un evento dinámico y transformador.

3.1 Procedimiento

Se conformó un Comité Evaluador con veinte docentes que tuvieran conocimiento y experiencia en procesos evaluativos, dominio de la EBC y se comprometieran con el proceso. Se procedió a realizar reuniones de trabajo para el diseño y validación de los instrumentos y la homogeneización de criterios para su aplicación y evaluación in situ, lo que permitió arribar a un proceso de estandarización encaminado al Sistema de Gestión de la Calidad.

Se publicó una convocatoria dirigida a docentes que desearan ser evaluados mediante la aplicación de tres instrumentos: una guía de análisis para la evaluación en gabinete del Programa

de Unidad de Aprendizaje (UAp) y la secuencia didáctica de los docentes, que demostrara ser congruente con el enfoque de las competencias (Instrumento 1); otro para entrevistar a estudiantes que cursaran con ellos al menos una “unidad de aprendizaje”, y proporcionar información sobre su desempeño en el aula (Instrumento 2); y un tercero de entrevista al docente para valorar su formación y actualización (Instrumento 3).

3.2 Sujetos

Se registraron 140 docentes de diferentes unidades académicas de nivel medio superior y superior de las siete regiones del estado. Fue necesario elaborar una organización de actividades, en la que se tomó en cuenta: las características de las regiones geográficas, traslado, estancia, fechas, costos, horarios, calendario escolar, equipos de evaluadores y tiempos de aplicación de los instrumentos en cada Unidad Académica (UA), como se muestra en el tabla 3.

Tabla 3. Unidades Académicas participantes, 2016.

Unidad Académica	Localidad	Aplicación de Instrumento 1	Aplicación de Instrumentos 2 y 3				
		Marzo	Marzo				Abril
		9-20	23	24	25	26	20-24
Nivel Medio Superior Unidades Académicas Preparatorias No: 13, 22, 33, 17, 35, 6, 2, 36, 15, 18, 8, 31 y Preparatoria Abierta	Zihuatanejo, Atoyac, Chilpancingo, Acapulco, San Luis San Pedro, Tecpan, Zumpango, Tecoa- napa, Tlapehuala, Altamirano, Hua- muxtítlán	X	X	X	X	X	X
Nivel Superior Unidades Académicas: Ciencias de la Educación, Ciencias Químico Biológicas, Diseño y Arquitectura, Enfermería No. 1, Enfermería No. 2, Enfermería No. 3, Enfermería No. 4, Odontología, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales (Derecho), Turismo, Unidad de Estudios de Posgrado e Investigación, Antropología Social, Ciencias Ambientales, Comunicación y Mercadotecnia, Contaduría y Administración, Ingeniería, Psicología, UCDR Campus El Pericón, Unidad Académica Regional de Educación Superior de la Zona Centro,	Chilpancingo, Aca- mixtla, Acapulco, Taxco, Petaquillas, Tixtla, Tecoa- napa, Zumpango, Ome- tepec	X	X	X	X	X	X

Fuente: Elaboración propia

A partir de la propuesta consensuada, se realizó una prueba piloto que permitió realizar los ajustes para hacer los instrumentos pertinentes a las características de todos los niveles educativos.

Los tres instrumentos de evaluación diseñados y aplicados reflejan las principales dimensiones de las competencias docentes en la UAGro: planificación, facilitación del aprendizaje, evaluación

del aprendizaje y comunicación (tabla 4).

Para facilitar el manejo de la información se diseñó el blog: <http://1erevaluaciondocente2015.blogspot.mx/p/fotos-23-26-de-marzo-2015.html>, que contiene los instrumentos de evaluación, el procedimiento para los evaluadores, la lista de los integrantes del comité, el registro de participantes por nivel educativo, así como el reporte de resultados derivados de la aplicación correspondiente.

Tabla 4. Métodos y técnicas para evaluar las competencias docentes

Competencia docente	Indicador	Métodos y técnicas de verificación (en gabinete e in situ)
I. Planificación		
1. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo. 2. Planifica los procesos de facilitación del aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y ubica esos procesos en los contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	Verificación de la presentación de la planeación de clases a los evaluadores a partir del programa de unidad de aprendizaje y secuencia didáctica.	Análisis previo del programa de unidad de aprendizaje y la secuencia didáctica
II. Facilitación del aprendizaje		
3. Lleva a la práctica procesos de aprendizaje de manera efectiva, creativa, innovadora y adecuada a su contexto institucional.	Efectividad de los recursos didácticos para desarrollar las competencias.	Entrevista estructurada
	Efectividad de las actividades para promover el trabajo individual, en equipo y grupal.	
	Verificación del tiempo destinado al aprendizaje.	
4. Construye ambientes que propician el aprendizaje autónomo y colaborativo.	Efectividad en la generación de un ambiente de trabajo que motive a trabajaren grupos, con interdependencia y responsabilidad	
5. Contribuye a la generación de un ambiente que facilita el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	Verificación de la existencia de normas que permitan trabajar con respeto, confianza y armonía	
6. Incorpora los avances tecnológicos a su quehacer y maneja didácticamente las tecnologías de la información y la comunicación.	Existencia y pertinencia de TIC para desarrollar las competencias	

III. Evaluación		
7. Evalúa los procesos de aprendizaje con un enfoque formativo.	Verificación de la existencia de criterios de evaluación del aprendizaje	Entrevista estructurada
	Efectividad de los instrumentos para la evaluación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores	
	Verificación de la existencia de diferentes formas de evaluación	
	Pertinencia de la realimentación para fortalecer el aprendizaje	
IV. Comunicación		
8. Comunica eficazmente las ideas.	Efectividad del lenguaje y la comunicación	Entrevista estructurada
V. Actualización y gestión		
9. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	Efectividad de los cursos de actualización	Entrevista estructurada
10. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.	Efectividad de los cursos de actualización	

Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

En este proceso participaron 87 docentes de 20 UA de nivel medio superior, 52 de 14 UA de nivel superior y un docente de posgrado, para un total de 140 docentes de 35 UA.

Estos resultados muestran, a simple vista, que la participación del nivel medio es mayor que la de superior y posgrado y que la mayoría se concentró en las UA de la región Tierra Caliente (Preparatorias 20 y 18), en tanto, en Acapulco sobresalió la Preparatoria 7. Al respecto, se debe considerar que desde el año 2009, el bachillerato universitario del estado de Guerrero participa en procesos de actualización y evaluación, mediante el Programa de Formación Docente de Nivel Medio Superior (PROFORDEMS) y el Programa de Certificación Docente de Nivel Medio Superior (CERTIDEMS).

Otro elemento a destacar es que en el nivel superior se registró mayor presencia de docentes pertenecientes a las áreas de la salud y exactas (Enfermería, Ingeniería y Odontología), los cuales están sometidos a procesos de evaluación más rigurosos que los de las áreas de las ciencias sociales, en cuanto a permanencia y acreditación de su oferta, lo que indudablemente impacta la experiencia evaluatoria.

Los resultados aquí presentados muestran la progresión del conocimiento de los instrumentos y aceptación de los docentes para ser sujetos de evaluación, y dan la perspectiva del desarrollo de los procesos de evaluación, pues aun y cuando fue mediante convocatoria abierta, los resultados iniciales nos dan la perspectiva de futuros procesos hasta llevarlos a convertirse en políticas institucionales.

A continuación se presentan los resultados de cada instrumento, las tablas generalizan los resultados.

Evaluación en gabinete del programa de unidad de aprendizaje y de las secuencias didácticas de los docentes.

La interpretación de los datos mostrados en la Tabla 1 se contrastó con las entrevistas semiestructuradas realizadas cara a cara con el docente en el instrumento 3. En relación con la competencia sobre el dominio y estructuración de saberes, los resultados obtenidos indican que 60% de los docentes de nivel superior no organiza actividades acordes con el enfoque de la EBC, en tanto que en nivel medio la cifra se eleva al 78%; lo anterior muestra que si bien han habido esfuerzos institucionales con una amplia oferta de cursos de capacitación, éstos necesitan ser direccionados al desarrollo de las competencias referidas a la planificación de los aprendizajes y la estructuración de los saberes contenidos en el programa de unidad de aprendizaje y la secuencia didáctica.

Tabla 5. Resultados de la evaluación del programa de unidad de aprendizaje y la secuencia

Competencia	No	Item	Si (%)	No (%)
1. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	1	El programa de aprendizaje y la secuencia didáctica están elaborados con el enfoque de la EBC.	31	69
	2	Las actividades de la secuencia didáctica son pertinentes para desarrollar la competencia.	35	65
2. Planifica los procesos de facilitación del aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y ubica esos procesos en los contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	3	En el caso de educación superior, el programa de aprendizaje y la secuencia didáctica están elaborados con el formato institucional.	40	60
	4	Indica las evidencias de aprendizaje.	27	73
	5	Se consideran distintas formas de evaluación.	41	59
	6	Hace referencia a diversos instrumentos de evaluación como rúbricas, guías de cotejo y escalas de estimación, entre otros.	56	44
	7	Los criterios de evaluación son claros.	64	36
	8	En la secuencia se explica que al inicio del curso el docente presenta el programa y la secuencia didáctica a los estudiantes.	55	45

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la competencia referida a la planificación didáctica, los datos evidencian que el 60% de los docentes de nivel superior no utiliza los formatos institucionales y es común que hagan adecuaciones para hacerlos más operativos. Este resultado muestra la necesidad de impulsar el trabajo colaborativo con los docentes a efecto de que participen en el [diseño, fundamentación, implementación, pero sobre todo en el principio de la apropiación que les permita realizar con pertinencia procesos de transposición didáctica.

Para concluir, se observa que en los dos niveles educativos más del 50% de los docentes no cumple con la entrega de sus programas y secuencias a los estudiantes al inicio del curso, en contradicción con el enfoque de la EBC, que centra el proceso educativo en el aprendizaje y el estudiante.

Desempeño de los docentes en el aula

En relación con el instrumento 2 (Tabla 6), la valoración de los estudiantes es muy favorable, sin embargo, es importante fortalecer la capacitación para desarrollar las respectivas competencias, sobre todo la referida a la incorporación de las TIC en los procesos de aprendizaje.

En este instrumento no hay una correspondencia con la valoración de los evaluadores del instrumento 1. Lo anterior es indicativo de que en los próximos procesos de aprendizaje debe fortalecerse el procedimiento para un mejoramiento de la actualización docente.

Tabla 6. Entrevista a los estudiantes sobre el desempeño docente

Competencia	No.	Item	Media
3. Lleva a la práctica procesos de aprendizaje de manera efectiva, creativa, innovadora y adecuada a su contexto institucional.	1	Indaga sobre qué saben del tema antes de abordarlo de lleno.	Siempre
	2	Las actividades en el salón de clase contribuyen a que se logre la competencia.	Siempre
	3	Los recursos didácticos son suficientes para su aprendizaje.	Siempre
	4	Los materiales con los que trabajan son adecuados para su aprendizaje.	Siempre
	5	Las actividades consideran espacios para que se comente el aprendizaje obtenido.	Siempre
	6	Las actividades realizadas promueven el trabajo en equipo.	Siempre
4. Construye ambientes que propician el aprendizaje autónomo y colaborativo.	7	Les dice qué hacer para avanzar en su aprendizaje por ustedes mismos.	Siempre
5. Contribuye a la generación de un ambiente que facilita el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	8	Promueve el respeto a la diversidad cultural (creencias, valores y prácticas).	Siempre
	9	Favorece el diálogo para resolver los conflictos.	Siempre
6. Incorpora los avances tecnológicos a su quehacer y maneja didácticamente las tecnologías de la información y la comunicación.	10	Con qué frecuencia utiliza tu docente las TIC.	Nunca
	11	De qué manera el uso de TIC favorece el acceso, manejo, integración y generación de información para la realización de las actividades.	Casi Siempre

7. Evalúa los procesos de aprendizaje con un enfoque formativo.	12	Al inicio de cada clase se preocupa por corroborar el aprendizaje de la sesión.	Siempre
	13	Evalúa los conocimientos, habilidades y actitudes de diferente forma, con cuestionarios, proyectos, reportes escritos, carteles y ensayos, entre otros.	Siempre
	14	Les dice cuáles son los criterios para evaluar sus evidencias de aprendizaje.	Siempre
	15	Les da oportunidad de mejorar sus trabajos para obtener una mejor evaluación.	Siempre
	16	Escucha y responde las dudas y puntos de vista de todos.	Siempre
8. Comunica eficazmente las ideas.	17	Fomenta la participación de todos.	Siempre
	18	Despierta y mantiene el interés en las clases.	Siempre
	19	Utiliza un lenguaje apropiado	Siempre
	20	Utiliza un tono y ritmo de voz apropiados.	Siempre
	21	Cómo es la comunicación entre ustedes y su docente.	Siempre

Fuente: Elaboración propia

Valoración docente sobre su formación y actualización

Hay capacitación, pero no es suficiente o no atiende las especificidades de formación, lo que representa un área de oportunidad para la institución (Tabla 7).

A pesar que los resultados del instrumento 3 de las competencia: Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional, muestran un alto porcentaje como Muy Bien en los dos niveles educativos, al contrastarlas con las evidencias del Instrumento 1 (estructuración y planificación de los aprendizajes), se identifica una sobrevaloración del docente entre el discurso personal y las evidencias de desempeño institucional, lo que permitirá impulsar políticas institucionales en la actualización y evaluación docente.

Respecto a la competencia 10) Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional, los porcentajes son altos para los docentes de los dos niveles educativos, aún y cuando corresponde a una autoevaluación, y necesitaría ser contrastado con información de sus centros de adscripción.

Tabla 7. Entrevista al docente

Competencia	No.	Item	Media
9. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional	1	Cuántos cursos de actualización ha tomado en el periodo mencionado	4.5
	2	Cómo ha sido su desempeño a partir del aprendizaje que ha obtenido en los cursos en los que ha participado	Muy bien
	3	De qué forma el aprendizaje obtenido en los cursos cubrió sus expectativas de formación o actualización	Muy bien

10. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.	4	De qué forma el aprendizaje que ha obtenido en los cursos le ha permitido participar en proyectos de su Unidad Académica	Muy bien
---	---	--	----------

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Los resultados de este trabajo guardan similitud con los presentados por Gilio (2000) y Loredó y Romero (2012), destacando algunos aspectos, a saber: documentan una experiencia de la práctica docente; las dimensiones analizadas se ubican en tres momentos (antes, durante y después); así como muestran la participación voluntaria y activa del docente durante todo el proceso (tabla 8).

El estudio de Gilio (2000) evaluó al 38% de la planta docente de la Licenciatura en Química de la Universidad Autónoma de Querétaro, previo acuerdo que sería con fines investigativos; éstos participaron en diferentes aspectos, desde la definición de los elementos a incorporar en el cuestionario exploratorio, hasta la aplicación del instrumento.

Por su parte, Loredó y Romero (2012) documentan mediante una metodología cualitativa una experiencia evaluatoria en la Universidad Iberoamericana, retomando el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD), como una alternativa para la formación y evaluación docente. Se evaluó un grupo seleccionado de ocho profesores con la característica de una antigüedad cercana a los veinte años y con un buen desempeño frente a grupo.

Tabla 8. Comparación de resultados de evaluación.

Momentos y actores	Aparicio	Gilio	Loredó y Romero
Antes	Planificación	Planeación	Previsión
Durante	Facilitación del aprendizaje	Desarrollo	Conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje
	Comunicación		
Después	Evaluación	Impacto	Valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje
Antes, durante y después	Actualización y gestión		Contexto
Actores participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes de educación superior y media superior • Funcionarios-Docentes-Investigadores, pero sobre todo estudiantes como sujetos activos del proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes de la Licenciatura en Química de la Universidad Autónoma de Querétaro 	<ul style="list-style-type: none"> • 8 Docentes de los programas Estudios Empresariales, Arquitectura, Contaduría, Letras, Diseño, Pedagogía y Química. • Responsable del Área de Formación Docente

Fuente: Gilio, 2000; Loredó y Romero, 2012

Si bien los tres trabajos documentan experiencias educativas y se fundamentan en el desempeño del docente en el aula, cabe destacar que la originalidad de esta investigación radica en la participación activa de funcionarios en su calidad de docentes-investigadores, con el genuino interés de fortalecer los procesos que generen información como insumo para la toma de decisiones, como el estímulo al desempeño docente; pero sobre todo incorpora la figura del estudiante como depositario de los esfuerzos institucionales para el mejoramiento de la calidad en los servicios ofertados.

6. CONCLUSIONES

La metodología propuesta es pertinente porque permitió contrastar las respuestas obtenidas en los tres instrumentos mediante la participación de evaluadores, docentes y estudiantes.

La evaluación representa un área insuficientemente atendida debido a la falta de políticas institucionales. Sin embargo, los resultados de este primer proceso de evaluación, denominado Primera Evaluación del Proceso de Actualización Docente en la UAGro en el marco de la EBC, permitirán:

1. Planificar los procesos de intervención que atiendan las necesidades detectadas para la formación integral del personal docente de la universidad.
2. Fortalecer el desarrollo de las competencias docentes: 1) dominio y estructuración de saberes, 2) planificación de procesos de facilitación del aprendizaje, y 3) conocimiento y dominio de las TIC.
3. Generar información pertinente para la toma de decisiones en la asignación de estímulos al desempeño del personal docente.

Finalmente, por haber sido un proceso de participación voluntaria, la actitud asumida por docentes y estudiantes involucrados fue muy satisfactoria, esto a pesar de las naturales resistencias al cambio, a la ausencia de motivación y a la precariedad con la que en ocasiones funcionan las universidades públicas. Cabe mencionar que lejos de ser una realidad interna, constituye el común denominador de la educación superior en América Latina, de ahí la importancia de documentar y sistematizar estos procesos, a efecto de poder reproducirlos, pero con pleno respeto a las diferencias de cada institución, de su propia historia y de la región.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece la colaboración de la Lic. Elizabeth Saldaña Castañón, el Lic. Omar Cruz Hernández y la Lic. Yesenia Gabriel Valenzo del Área de Evaluación Académica de Educación Superior de la Dirección General de Docencia de la UAGro.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. España: Narcea Ediciones.
- Canales, A. (2004). Avances y retos de la evaluación de la docencia universitaria. En M. Rueda (coordinador) *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias de México, Canadá, Francia, España y Brasil*. (pp. 21-28). México: ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior, Serie Memorias.
- Chang, E., y Simpson, D. (1997). The Circle of Learning: Individual and Group Processes. *Educational Policy Analysis Archives*, 5 (7).
- Denyer, M., et al (2007) Capítulo V. *Evaluación del dominio de competencias. Las competencias en la educación, un balance*, (pp 17-44). México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz-Barriga, A. (2004). Evaluación de la docencia. Su generación, su adjetivación y sus retos. En: M. Rueda (coord). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias de México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 63-76). México: ANUIES.
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II (5), 3-24.
- Elizalde, L., y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docen-

tes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-elizaldereyes.html>

García-Valcárcel (coordinadora). (2009). *La incorporación de las TIC en la docencia universitaria: recursos para la formación del profesorado*. España: Editorial da Vinci.

Gilio, M. C. (2000). Educación Superior y Evaluación: El caso de la Universidad Autónoma de Querétaro. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz. *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Gutiérrez, J., Carranza, M., Santamaría, D., Cifuentes, G., Ramírez, M., Schnarch, D., Acevedo, S., Gómez, L., Aldana, F., Rodríguez, E., y Díaz, J. (2012). La evaluación como camino para el cambio en la cultura pedagógica y el mejoramiento de la labor docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (2), 265-283.

Guzmán, I., y Marín R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 14 (1) 151-163.

Guzmán, I., Marín, R. e Inciarte, A. J. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria: un modelo para la formación por competencias*. Maracaibo: Universidad del Zulia.

Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En: C. Marcelo (ed) y otros. *La función docente* (pp. 27-45). Madrid, España: Síntesis Educación.

Loredo, J., y Romero, R. (2012). Validación del Modelo de Evaluación de Competencias Docentes en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1), 159-178.

Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En Castelló, M. (Coord) (2009) *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Barcelona: Edebé

Perrenaud, P. (s/f). Diez nuevas competencias para enseñar. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>

Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2).

SEP (2008). *Acuerdo 447*, Diario Oficial de la Federación.

Sparks, D., y Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of Staff Development. *Journal of Staff Development*, 10(4).

Tobón, S. (2013). *Metodología de Gestión Curricular. Una perspectiva socioformativa*. México: Ed. Trillas.

Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Recuperado de: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

Tuning Educational Structures in Europe (2006). *La contribución de las universidades al proceso de Bolonia, Socrates-Tempus*. Recuperado de: <http://eees.universia.es/europa/>

UAG (2012). *Diseño, Evaluación y Actualización de Planes de Estudio de Licenciatura* (en el marco del Modelo Educativo y Académico de la UAGro), México: UAG

UAGro (2013). *Anuario Estadístico 2012-2013*. México: Universidad Autónoma de Guerrero, Área de Información y Estadísticas

UAGro (2013a). *Modelo Educativo*. México: Universidad Autónoma de Guerrero, Edición Especial, Gaceta Universitaria.