



Reflexiones sobre el diseño de instrumentos basados en normas estandarizadas para evaluar las competencias pedagógicas de un grupo de docentes de una institución de educación superior

Diógenes Carvajal Llamas

Universidad de los Andes, Colombia (dio-carv@uniandes.edu.co)

Ruby Yaya Escobar

Universidad de los Andes, Colombia (re.yaya25@uniandes.edu.co)

Recibido: 17 enero 2012 | Aceptado: 14 junio 2012 | Publicado en línea: 30 diciembre 2012

INTRODUCCIÓN

La evaluación de competencias laborales se ha convertido, en algunas ocasiones, en la manera de medir el desempeño docente. Pero en otras, se la ve como la oportunidad de hacer un diagnóstico que permita tomar medidas para mejorar dichas competencias en trabajadores, en el espíritu del uso de la evaluación formativa, más que sumativa. El presente documento no es una monografía sobre la evaluación de competencias, sino una reflexión sobre el uso de normas estandarizadas para evaluar las competencias pedagógicas de un grupo de docentes de una institución de educación superior, evaluación que tenía como fin diseñar un plan de mejoramiento para los mismos, todo en el marco de un proyecto de fortalecimiento pedagógico de la institución. Nuestra reflexión se centra en los inconvenientes que representó usar dichas pruebas estandarizadas para el proyecto en mención, las acciones que fue necesario realizar para garantizar que no hubiera mayores sesgos en la evaluación, y el proceso de negociación que se tuvo que hacer con la entidad consultora que nos apoyaba en el tema, que poco sabía sobre aspectos curriculares y pedagógicos, pero era profunda conocedora de normas estandarizadas para la evaluación de competencias docentes.

CONTEXTO DEL PROYECTO

A finales del año 2009 se inició un proyecto de largo alcance (dos años y medio), durante el cual se haría el fortalecimiento pedagógico de una institución de educación superior. Dicho proyecto comprende tres etapas: una de diagnóstico, en la que se buscaba identificar, por una

parte, las competencias pedagógicas que tenían sus docentes, y por otra, hacer un análisis curricular (Posner, 2005); una segunda etapa de formación pedagógica y creación de un centro que apoye la formación de los docentes, y una tercera etapa de seguimiento y acompañamiento a dicho centro.

Para el diagnóstico de las competencias de los docentes contamos con el apoyo de una entidad consultora¹ con gran experiencia en la evaluación de competencias laborales. Inicialmente, el trabajo de la entidad consultora fue bastante autónomo, pero en el momento del diseño de los instrumentos con los que se evaluarían las competencias laborales de los docentes nos involucramos “forzosamente”, pues encontramos que algunos ítems de los mismos, desde nuestra mirada, podían producir sesgos en la evaluación, que, a su vez, podían ir en detrimento de los resultados que obtendrían los docentes. Es sobre dicho aspecto que centramos la reflexión que aquí presentamos.

Iniciaremos con la presentación de qué entendía por competencias laborales la entidad consultora, cómo consideraba que se evaluaban las mismas mediante desempeños, un esquema general del plan de acción, para luego centrarnos en una de las normas evaluadas y reflexionar, a partir de ella, sobre diferentes aspectos problemáticos en el momento de diseñar y aplicar instrumentos de evaluación docente basados en estándares. Por supuesto, también presentaremos cómo solucionamos los inconvenientes identificados.

LAS COMPETENCIAS LABORALES²

La entidad consultora que nos apoyó hizo una revisión documental a partir de la cual definió competencia laboral como el conjunto de atributos mínimos (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores) para la construcción social de aprendizajes significativos y útiles dirigidos a mejorar permanentemente el desempeño productivo en contextos diversos y resolver sus problemas asociados (Evers, Rush y Berdrow, 1998). Adicionalmente, creyó necesario distanciarse de la concepción tradicional de competencia laboral, considerada también como el conjunto de atributos (conocimientos, habilidades, destreza, actitudes y valores) predeterminados y descritos del desempeño laboral, elaborados por un grupo representativo de un sector u ocupación determinado, en el sentido de que no es un punto deseable al que hay que llegar, sino el punto del que se debe partir, para generar una dinámica de aprendizaje permanente de las situaciones y problemas del trabajo diario que permita construir conocimiento alrededor de las prácticas de trabajo y mejorarlas permanentemente.

¹ Se omite el nombre de la entidad consultora, con el fin de proteger sus intereses.

² La información que se presenta a continuación proviene de diversos documentos: “Propuesta para el fortalecimiento pedagógico de la institución educativa”, elaborado por el Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE), donde trabajan los autores, con el apoyo técnico de la entidad consultora, y “Metodología de evaluación de competencias para los docentes de la institución educativa” y “Compendio de competencias pedagógicas”, elaborados por la entidad consultora.

Vista así, la competencia laboral se considera como una actuación reflexiva sobre el contexto laboral y sus situaciones particulares de trabajo, que permite construir socialmente conocimiento sobre las prácticas y rutinas de trabajo, en la búsqueda de cualificarlas permanentemente, para beneficio de un mejor bienestar laboral, individual y colectivo.

LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS LABORALES MEDIANTE DESEMPEÑOS

De acuerdo con nuestra entidad consultora, la evaluación de competencias se inscribe en los modelos de gestión que buscan impulsar organizaciones intensivas en conocimiento capaces de generar aprendizaje para el cambio, la innovación y la creación de ventajas competitivas que las diferencien de sus congéneres y les permitan incrementar permanentemente el potencial de desarrollo de las personas que trabajan para ellas.

La evaluación de competencias es, por tanto, el proceso mediante el cual se busca emitir un juicio de valor acerca de la competencia o no de una persona para alcanzar los resultados esperados de su desempeño laboral. Estos resultados han sido acordados previamente por diversos actores del mundo del trabajo y deben evidenciarse de manera tal que garanticen la validez y confiabilidad del juicio dado (Decreto-Ley 1278, 2002).

El proceso de evaluación implica haber definido previamente los resultados y el desempeño esperado, con el fin de establecer la brecha entre aquello que se espera y lo realmente encontrado mediante evidencias. Pero no basta con lo anterior; también es necesario considerar que las competencias sólo cubren una parte de los resultados esperados. Otra parte de ellos está determinada por el conjunto de circunstancias del entorno que la hacen posible, así como por factores intrínsecos de la personalidad que afectan los resultados alcanzados (Evers, Rush y Berdrow, 1998).

Es importante, entonces, precisar que la evaluación del desempeño debe ir más allá de la medición estática de brechas de competencias y resultados, y considerar los medios y condiciones en los que se manifiestan la competencia y sus resultados.

Podría decirse que la evaluación de competencias es el proceso mediante el cual se valora, basándose en evidencias, si la persona alcanza los resultados esperados mediante su desempeño y bajo determinadas condiciones.

Además, si se considera que las competencias se encuentran enlazadas a la estrategia del negocio, a sus objetivos y metas, entonces su evaluación debe reflejar qué tanto están contribuyendo las competencias de los miembros de la organización a alcanzar los resultados esperados, y, por tanto, a establecer las condiciones y los planes de mejora para que éstos puedan alcanzar las metas propuestas (Mertens, 1999).

Cuando se introduce el concepto de competencias en la evaluación del desempeño se empieza a hablar no sólo de un perfil y unos resultados, sino principalmente de las competencias que se requieren para alcanzar objetivos y metas organizacionales, así como de los medios y condiciones requeridos para ello. Gestionar el desempeño, entonces, es el proceso que permite generar las condiciones necesarias para alcanzar objetivos y metas organizacionales acordados, mejorando las competencias de sus miembros (Mertens, 1999).

De ahí que la evaluación de competencias se entienda como el proceso mediante el cual se valora, basándose en evidencias, si la persona alcanza los resultados esperados en su desempeño, bajo determinadas condiciones, y se identifican las áreas que requieren ser fortalecidas para alcanzar el nivel de competencia requerido.

Se diferencia de la evaluación tradicional en que el juicio emitido no es *sumativo* y final, sino que identifica, en un momento dado, un determinado nivel de competencia del evaluado y, por tanto, de aquello que ya ha logrado, pero también, lo que le falta por alcanzar. Esto genera procesos de retroalimentación importantes entre evaluador y evaluado, y su concepto se acerca más a la evaluación formativa o de proceso y a la generación de acciones de mejora continua y de aprendizaje permanente (Pineda, 2000).

En el caso particular del proyecto en el que estábamos inscritos, las competencias que se diagnosticarían eran las pedagógicas, y las mismas se definirían a partir de unos estándares conocidos y usados por la entidad consultora, pero de los cuales no conocimos referentes directos, pese a haberlos solicitado en el momento de culminación de la fase de diagnóstico. Según la entidad consultora, las competencias pedagógicas se dividen en cinco: estructuración del trabajo docente, facilitación del aprendizaje, evaluación del aprendizaje, investigación y dirección académica. Cada competencia comprende diversos elementos, y frente a cada elemento hay unos criterios de desempeño a los que están asociados unos conocimientos específicos, así como unas especificidades de aplicación y las evidencias requeridas frente a dichas especificidades.

Nuestra atención se centró en la competencia “facilitación del aprendizaje”, sobre la que reflexionamos en el presente artículo. Más adelante ampliaremos la información sobre esta competencia específica.

PLAN DE ACCIÓN DISEÑADO

El modelo propuesto fue un marco que integró un modelo de competencias genéricas o comportamentales y un modelo de competencias funcionales, que para este caso fueron las de orden pedagógico. Las primeras hacen referencia a las de orden comportamental que se requieren para desempeñarse en un rol de trabajo, y que se suelen denominar competencias claves, organizacionales o laborales generales. Y las segundas son aquellas que se requieren

para el ejercicio propio de los cargos en las organizaciones, también llamadas competencias de tipo técnico o específicas. En este caso, algunos ejemplos pueden ser la competencia para diseñar currículos y planes de estudio, orientar procesos de enseñanza-aprendizaje o diseñar instrumentos de evaluación del aprendizaje, entre otros.

El modelo de gestión por competencias que se propuso desarrollar para la institución educativa implicó diversas fases, que se iniciaron con la identificación de las competencias laborales y deseables en los docentes; continuó con la estandarización de estas competencias, su evaluación para precisar las brechas entre las competencias de los docentes y aquellas definidas como deseables, y finalmente, la formación y puesta en marcha de un sistema de mejoramiento para cerrar esas brechas. A continuación presentamos en mayor detalle el proceso realizado.

Identificación de competencias

En esta primera fase se realizó una revisión documental sobre el tema de competencias laborales asociadas al ejercicio de la docencia; se analizaron los reglamentos de la institución educativa, la experiencia profesional de los docentes de la institución, su historial laboral, sus áreas y niveles de formación, su trayectoria profesional y experiencia docente. A partir de la revisión y análisis se determinó que las competencias por evaluar serían las comportamentales y las funcionales o técnicas. Estas competencias se estructuraron en dos diccionarios que definen tanto sus descriptores como sus estándares.

Estandarización de competencias

En esta fase se construyeron los perfiles y los instrumentos de evaluación. En el caso de los perfiles por competencias, se determinó el desempeño de los roles; es decir, se definió el perfil de competencia³ de los docentes, conforme al enfoque de competencias propuesto, lo expresado por los docentes y directivos, así como lo dispuesto en los reglamentos de la institución. Para cada competencia se especificaron las conductas y los niveles de logro asociados y se creó un diccionario de competencias, que fue el documento que definió cada competencia de acuerdo con sus descriptores de desempeño correspondientes.

Una vez establecidos los perfiles y sus descriptores, así como los estándares de las competencias que se iban a evaluar, se elaboraron los instrumentos de evaluación. En esta etapa, en la que participamos, se llegó a un trabajo forzosamente colaborativo, en el cual se revisaron las normas de competencias y los instrumentos de evaluación de las competencias docentes propuestas por la entidad consultora. Si bien más adelante retomaremos el tema, vale la pena adelantar que los instrumentos de recolección de información para cada norma consistían en listas de chequeo en las que sólo se indicaba la presencia o ausencia de criterios que reflejaban cada norma.

³ Objetivo del perfil dentro de la organización, misión, valores a los que apunta, procesos en los que participa, responsabilidades, competencias organizacionales, comportamentales y funcionales, relaciones con otros, y demás aspectos propios del cargo que determinan lo que se espera del mismo y de su contribución a los propósitos de la empresa.

Evaluación de competencias

Esta fase contemplaba la recolección de evidencias, la valoración de las competencias y la retroalimentación de los resultados. En cuanto a la recolección de evidencias, se definieron las brechas entre los referentes establecidos y los niveles alcanzados en el desempeño por los docentes de la institución educativa, mediante la aplicación del instrumento diseñado.

Para cada norma se aplicaba el mismo instrumento a cuatro fuentes diferentes: el docente se autodiagnosticaba, luego había una observación del docente por parte de un evaluador externo, se le agregaba la observación de su superior inmediato y se complementaba con la observación de un estudiante. La entidad consultora denominaba esta estrategia como “evaluación de 360 grados” (Alles, 2007).

Si bien cada observador usaba el mismo instrumento, lo consignado por cada uno tenía un peso diferente, según quien observara: el autodiagnóstico tenía un peso del 10%, el del evaluador externo 40%, el del superior inmediato 30% y el del estudiante 20%. Los porcentajes que fueron asignados a cada evaluador respondieron al criterio técnico de nivel de imparcialidad, que asume que quienes están más involucrados en el proceso por estudiar (en este caso, docente y estudiante) deben tener un menor porcentaje que quienes pueden tener mayor objetividad por ser externos al proceso (superior inmediato y observadores externos, en este caso).

Con respecto a la valoración de competencias, una vez recolectada la información mediante las listas de chequeo salieron los resultados de las competencias del evaluado. La valoración se hizo en la escala prioritario, intermedio y multiplicador, según el porcentaje que alcanzara el docente evaluado.

Para el final de esta fase estaba contemplado que se les comunicarían a los docentes los resultados obtenidos; sin embargo, por cuestiones de tiempo, la entidad consultora decidió no hacerlo.

Sistema de mejoramiento

En esta etapa se determinó la brecha entre el estándar deseado y el desempeño del evaluado y se especificaron aspectos por mejorar; fue necesario diseñar los procesos de mejora por cada uno de los docentes evaluados, pero la entidad consultora nunca dio a conocer esta información por cuestiones de ética profesional, ya que los podría perjudicar laboralmente (Abregón, 2005).

Es importante advertir que este trabajo se orientó prioritariamente a establecer un diagnóstico de las competencias de los profesores de la institución educativa, en aras de una formación y cualificación futuras.

LA NORMA “FACILITACIÓN DEL APRENDIZAJE”: CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN

Entremos ahora a ver con más detalle esta norma en particular. Según la entidad consultora, esta norma es “entendida como el conjunto de competencias que le permiten al docente crear un ambiente propicio para el aprendizaje teniendo en cuenta las características e intereses del estudiante y su participación activa, significativa y experiencial”,⁴ y está compuesta por tres elementos de competencia:

- Establecer relaciones iniciales de confianza, reglas y pautas de comportamiento, teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje, necesidades y expectativas de los estudiantes.
- Orientar al estudiante creando condiciones que faciliten y promuevan su aprendizaje de acuerdo con sus características e intereses y su participación activa, significativa y experiencial.
- Propiciar relaciones profesionales de colaboración y equipo con sus pares y otros miembros de la comunidad educativa.

Cada elemento de competencia contiene, a su vez, numerosos criterios de desempeño (en total 25), correspondientes a acciones que se espera de los docentes. Dichos criterios de desempeño guiaron el diseño de los instrumentos de evaluación, consistentes en listas de chequeo, como se dijo anteriormente.

La lista de chequeo diseñada para la evaluación de la norma de facilitación del aprendizaje contenía 71 ítems formulados como preguntas; es decir, el docente, su superior inmediato, sus estudiantes y un observador externo debían considerar la existencia o no de cada uno de esos ítems. Dado que esta norma se evaluaba por medio de observaciones de las clases, las preguntas de la lista de chequeo estaban agrupadas según el momento de la clase en el que debían suceder: inicio de sesión (1 a 15), desarrollo de sesión (16 a 49), cierre de sesión (50 a 58), y un aspecto que, aunque no es observable en las clases, sí se incluye en la lista de chequeo, el denominado “propicia relaciones profesionales de colaboración” (preguntas 59 a 71). Este último contiene preguntas sobre acciones del docente por fuera de clase, como “¿Participa en proyectos de investigación con otros docentes?”, “¿Elabora artículos académicos de su área curricular que comparte con sus pares?” y “¿Conoce y utiliza los medios de difusión de información institucional?”, las cuales deben ser verificadas con su superior inmediato, previa respuesta del docente. Así, pues, sólo se tendrían en cuenta 58 preguntas para ser evaluadas con la observación de clase.

Hubo dos observaciones de clase para cada docente evaluado; y por regla, cada ítem debía haber estado presente en ambas observaciones para que el docente obtuviera un “sí” en

⁴ Tomado del documento “Compendio de competencias pedagógicas”, realizado por la entidad consultora.

el mismo; si estaba presente en una de las observaciones pero no en la otra, obtenía un “no”. Como dijimos anteriormente, los docentes eran clasificados en tres grupos, según el porcentaje de cumplimiento de las normas, a partir de las preguntas respondidas con un “sí”; la clasificación se hacía de la siguiente manera: prioritario, si obtenía 59% o menos de “sí”; en desarrollo, si obtenía entre el 60% y el 79%; y multiplicador, si obtenía 80% o más.

Además, se estableció que si un docente era clasificado, o su “juicio de competencia” era prioritario en desarrollo, éste debía identificar los ítems señalados con un “no” y emprender un plan de mejora de sus competencias en esos ítems. Los docentes en el rango multiplicador estaban en capacidad de formar a otros colegas en las normas evaluadas y se les consideraba competentes en su desempeño docente.

LA NORMA “FACILITACIÓN DEL APRENDIZAJE”: ASPECTOS PROBLEMÁTICOS DE LA EVALUACIÓN

En el momento de recibir el instrumento para la evaluación de la norma “facilitación del aprendizaje” identificamos varios aspectos que nos parecieron problemáticos. El primero de ellos tenía que ver con el hecho de que *la norma estandarizada se evaluaría sólo por la presencia o ausencia de determinado tipo de acciones por parte del docente en su aula de clases*. Es decir, sólo se tendría en cuenta si el docente hacía o dejaba de hacer algo; las condiciones existentes en el momento de la observación no serían tenidas en cuenta, como si las mismas no pudieran afectar el que el docente pudiera enfrentar o no determinadas situaciones. Además, no se tendrían en cuenta los diferentes contextos y ambientes de aprendizaje construidos por los docentes desde sus disciplinas, los cuales, sin duda, determinarían también las acciones por realizar en clase. O aspectos tan simples como que el momento del ciclo académico en el que se encontraran podía afectar las actividades (Jiménez, González y Hernández, 2010).

Así, descriptores del tipo “¿Desarrolla actividades para permitir el conocimiento de los integrantes del curso?” o “¿Recoge las expectativas de los estudiantes acerca del curso?” indican actividades que no necesariamente se dan en todas las sesiones de trabajo, y considerar que deberían estar presentes, porque lo indica la norma estandarizada, llevaría a que se vieran afectados docentes que lo hicieron al inicio del ciclo académico, y que no volvieron a hacerlo.

El segundo aspecto, y el más amplio, tiene que ver con *la forma en que estaban agrupadas las preguntas en el instrumento estandarizado*, según el cual, en la clase debía darse cierto tipo de acciones en un orden predeterminado. Lo anterior no necesariamente era así en la realidad, mucho menos si en el proyecto educativo de la institución educativa se estipulaba que su perspectiva pedagógica era el constructivismo. Así, si el docente cumplía al inicio de la sesión con ítems como “¿Presenta los objetivos y el plan de sesión al comienzo de la misma?”, obtenía un “sí”; pero si el docente realizaba alguna actividad que llevara a los estudiantes a reflexionar sobre su propio aprendizaje en esa sesión al final de la misma, obtenía un “no”; todo por el

simple hecho de que la norma especificaba que eso debía suceder al inicio de la sesión. Pero si frente a este ítem en particular el docente obtenía un no, había que agregar casi automáticamente otros dos “no” por los siguientes ítems: “¿Se asegura mediante preguntas al grupo que han entendido los objetivos?” y “¿Negocia los objetivos con los estudiantes en términos cordiales?”, sin contar que en este último ítem se da por sentado que el docente tiene que negociar los objetivos del curso con sus estudiantes.

Algo similar sucedía si el docente no presentaba al inicio de la clase, en la sesión observada, la metodología de trabajo ni permitía acuerdos sobre dicha metodología. Esto le acarrea dos “no” de forma directa, sin importar si en sesiones anteriores el docente ya lo había hecho, y, por eso, no era necesario volver a hacerlo en la clase observada. Sobre negociar la metodología, esto es algo que puede darse o no, según la apuesta pedagógica del docente y su mirada particular sobre lo curricular (Tyler, 1998; Stenhouse, 1991; Gimeno, 1991). Dicha mirada le permitiría al docente ceñirse a un currículo altamente estructurado dejando por fuera la posibilidad de hacer ajustes, o considerar que su currículo es una guía básica de su curso, pero el mismo se puede ajustar durante la ejecución. En estos casos, dos docentes con estas posiciones serían evaluados de manera muy diferente: uno de ellos obtendría un “sí”, y el otro un “no”.

Algunos ítems que indican acciones que se deben dar durante la sesión también son problemáticos; por ejemplo, “¿Se asegura de que las instrucciones hayan sido comprendidas por los estudiantes solicitando que uno de ellos explique al curso las instrucciones para el trabajo individual y grupal? o ¿Utiliza cualquier otra estrategia para este mismo fin?”. Es posible que no siempre haya tiempo para que un estudiante les repita a sus compañeros las instrucciones que un docente acaba de dar sobre algún tipo de trabajo; también es posible que no sea necesario ese tipo de acción porque las actividades de la clase no requieren instrucciones (una eventual clase magistral, por ejemplo), o puede que los estudiantes ya conozcan la dinámica de trabajo de las sesiones y no sea necesario dar nuevas explicaciones sobre lo mismo. O más incongruente aún: si esta actividad se realiza al inicio de la clase, ¿ya es considerada como un “no”? ¿En qué momento se pasa del “inicio” de la clase al “durante la clase”?

Otro ítem que debe suceder durante la clase es el siguiente: “¿Durante los trabajos en grupo da instrucciones para que cada integrante asuma un rol de trabajo específico?”. Desde la perspectiva del trabajo colaborativo, seguramente el docente no querrá asignar roles dentro de un grupo de trabajo (Barkley, Cross y Major, 2007); así, desde esta mirada pedagógica, el docente estaría actuando de manera coherente, pero desde la norma estandarizada, estaría procediendo de manera errónea y obtendría un “no”.

Un caso muy especial y de gran cuidado es el que se presenta con el siguiente ítem, que podría resultar teniendo un cuádruple valor:

Si algún estudiante se equivoca en alguna actividad o demuestra no entender algún aspecto visto, aprovecha la ocasión para: 1) Identificar las desviaciones mediante la

reflexión individual y/o grupal; 2) Él mismo explica la forma correcta; 3) Hace que otros estudiantes expliquen o realicen el proceso correcto; 4) Hace que el mismo estudiante que se equivocó identifique las desviaciones y realice el proceso correcto.

Se entiende que el docente realizaría alguna de las acciones allí descritas; pero si realiza dos, tres, o las cuatro, obtendría un mayor número de “sí”; y esto dependerá de la apuesta pedagógica del docente, o de la misma institución, o de las características de los estudiantes, de su experiencia previa con el mismo grupo en situaciones similares, o de un sinnúmero de situaciones diversas que lo llevarían a tomar una decisión frente a esas cuatro opciones o, incluso, hacer algo diferente con el mismo fin.

Y para cerrar este aspecto problemático, nos referiremos a dos ítems que, según las normas, deben estar presentes, y ser evidentes, al final de la clase: “¿La sesión de clase finaliza dentro del tiempo previsto?” y “¿La sesión de clase finaliza sin presiones de tiempo?”. ¿De qué manera es posible observar estos aspectos? ¿Quiere decir lo anterior que el docente debe haber medido adecuadamente su tiempo para que las actividades programadas encajen a la perfección? Y si un docente decide darles más tiempo a sus estudiantes, por ejemplo, que terminen el trabajo en la siguiente sesión o en sus casas, porque tiene la certeza de que sólo al hacerlo sin tener la presión del tiempo lograrán un mejor aprendizaje, ¿igual obtendría un “no” como calificación? Lo más seguro es que sí, dado que en ningún momento se plantea que el observador indague sobre el quehacer docente, sino que tome nota de lo que el docente hace o deja de hacer.

Un tercer aspecto problemático que identificamos ya no se refiere al instrumento como tal sino al proceso mismo de la evaluación; y fue que *los docentes no sabían que se les evaluarían sus competencias laborales* sino cuando se les pidió que hicieran el autodiagnóstico, primer momento de la evaluación. Es decir, conocieron el instrumento de evaluación el mismo día en que fueron evaluados, cuando es bien sabido que quien vaya a participar en un proceso de evaluación debe saber del mismo con anterioridad a la evaluación (Morgan y O'Reilly, 2002). Sin embargo, aquí la responsabilidad es compartida con la institución educativa en la que se estaba realizando el diagnóstico, la cual no informó oportunamente sobre el proceso que se estaba llevando a cabo.

LA NORMA “FACILITACIÓN DEL APRENDIZAJE”: MEDIDAS TOMADAS

Ante las evidencias que hallábamos en los instrumentos y que considerábamos, desde el punto de vista evaluativo, como posibles obstáculos para la evaluación de las competencias pedagógicas de los docentes de la institución educativa que estábamos asesorando, lo primero que hicimos fue solicitar una *revisión de los instrumentos construidos a partir de las normas estandarizadas*. Esto se dio a través de un trabajo que llamamos “forzosamente colaborativo”. Por esto, hacemos referencia a la necesidad que tuvimos de solicitar, y casi imponer, una

revisión de los instrumentos diseñados por la entidad consultora, partiendo de las reflexiones que ya hemos presentado. ¿Por qué el trabajo fue “forzosamente colaborativo”? Al cuestionar algunos de los ítems de los instrumentos, como los presentados, hallábamos reticencia y hasta rechazo por parte del equipo designado por la entidad consultora frente a la necesidad de revisar los instrumentos. Fue necesario ejercer presión, desde altos mandos, incluso, para lograr una revisión, en la que participáramos no sólo el equipo consultor y nosotros, sino también el grupo de observadores de campo que aplicaría los instrumentos, con el fin de que tuvieran claridad frente a cada ítem. Esto dio como resultado una reformulación de una buena parte de los ítems que se evaluarían.

Durante el proceso anterior, identificamos la necesidad de *ampliar la mirada que nos brindaba la lista de chequeo*. Y aquí nos referimos al caso particular de la norma “facilitación del aprendizaje”. No era posible tener una comprensión clara de lo que sucedía en clase si sólo se contaba con un reporte cuantitativo de qué acciones se habían presentado o no en la clase. Necesitábamos que el carácter constructivista del proyecto pedagógico de la institución educativa con la que estábamos trabajando no se viera afectado por la imposición de un instrumento cuantitativo que especificaba que ciertas acciones se realizaran en el salón de clases, y en cierto orden. Era necesario, metodológicamente, que se relajara un poco la rigidez que se veía en los instrumentos.

No fue posible desaparecer la lista de chequeo, pero sí logramos incluir dentro de la misma cuatro preguntas abiertas para la observación de la clase:

- ¿Qué hace el profesor durante la clase y cuál es su interacción con los estudiantes?⁵
- ¿Qué hacen los estudiantes durante la clase y cuál es la interacción entre ellos?⁶
- ¿Qué prácticas pedagógicas se observan durante la clase?⁷
- ¿Cuáles son los recursos educativos que utiliza el profesor en la clase?⁸

Estas preguntas permitirían dos cosas, según nuestro modo de ver: por un lado, tener un panorama amplio de lo que sucedía en clase, independientemente de si lo que sucedía tenía cabida en el instrumento de evaluación señalado. Así, sería posible para nosotros, y para el equipo en general, poder observar las clases, más allá de tener una lista que indicaba sólo si el docente realizaba ciertas acciones o no. Ceñirse a una lista de chequeo dejaría por fuera todas aquellas situaciones que se presentan en el aula y que el docente no tiene previstas (ni mucho menos los evaluadores), y que son clave para entender el quehacer docente, así como su planeación (Gimeno, 1991).

⁵ Nos interesaba saber qué acciones de todo tipo hacía el docente durante la clase; se privilegiaban las acciones relativas a la clase misma, bien porque dirigiera las actividades o porque estuviera interactuando con los estudiantes.

⁶ Aquí centramos la mirada en los estudiantes: qué pasaba entre los estudiantes mientras el profesor daba explicaciones o instrucciones; también, qué sucedía entre ellos cuando tenían que hacer actividades grupales, con o sin la intervención del profesor.

⁷ Por prácticas pedagógicas entendíamos todas las acciones académicas que hiciera el docente durante la clase: magistral, talleres, trabajo en grupo, guías de trabajo, explicaciones, responder preguntas...

⁸ Por recursos educativos nos referíamos a todo tipo de materiales que usaran los profesores para el desarrollo de su trabajo: lecturas, guías de trabajo, instrumentos, elementos diversos...

Por otro lado, a partir de esa descripción mucho más amplia, era posible que los evaluadores que recogían la información hicieran mayores precisiones frente a los ítems que observaban, y que tuvieran mayores elementos para sustentar las respuestas que marcaban en la lista de chequeo. Incluso, dichas descripciones permitirían, en un momento dado, cuestionar las respuestas de la lista de chequeo por parte del resto del equipo de trabajo.

COMENTARIOS FINALES

A partir de las acciones tomadas, y del proceso de reflexión pedagógica realizado con la entidad consultora, fue posible llevar a cabo el proceso de evaluación usando aspectos tomados de normas estandarizadas, pero ajustándolos a las necesidades y características particulares de una institución educativa. Los resultados obtenidos de las evaluaciones de los docentes permitieron seleccionar un grupo de ellos clasificado como multiplicador, e incluirlo en un programa de formación de posgrado, con el fin de brindarles elementos curriculares y pedagógicos que les permitan apoyar el centro de formación docente que se creó en la institución. Y la mayoría de los docentes que pasaron por la evaluación y que fueron seleccionados obtuvieron resultados satisfactorios en el proceso de formación. En pocas palabras, el proceso resultó exitoso, en cuanto al proyecto.

Pero la pregunta que prevalece es cómo emplear las normas estandarizadas para evaluar contextos particulares con necesidades específicas, garantizando que las evaluaciones sean útiles para los contextos, pero teniendo en cuenta que, en ocasiones, dicha utilidad tiene que ver con acomodarse a estándares.

REFERENCIAS

- Abregón, E. (2005). *Compendio de lecciones básicas de ética para futuros profesionales*. Recuperado el 10 de septiembre de 2009, de: <http://es.scribd.com/doc/56546793/109/Capacidad-Intelectual-%E2%80%93-Competencia-Intelectual>
- Alles, M. (2007). *Desempeño por competencias*. Evaluación de 360 grados. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Barkley, E. F., Cross, P. & Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Colombia. Presidencia de la República (2002, 19 de junio). *Decreto-Ley 1278 por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Recuperado el 23 de febrero de 2010, de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Evers, F., Rush, J. y Berdrow, I. (1998). *The bases of competence. Skills for lifelong learning and employability*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

- Jiménez, Y. I., González, M. A. & Hernández, J. (2010). Modelo 360° para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje). *Innovación Educativa*, 10 (53), 43-53.
- Mertens, L. (1999). *Labour competence: Emergence, analytical frameworks and institutional models*. Montevideo: Cinterfor.
- Posner, G. (2005). *Análisis de currículo*. México: McGraw-Hill.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tyler, R. W. (1998). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.