

# Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación

## Teaching Skills in Undergraduate Level Teachers: Design and Validation of an Evaluation Instrument

Recibido: 15 de enero de 2008 | Revisado: 4 de marzo de 2008 | Aceptado: 10 de marzo de 2008

ITALA MARINA CAMARGO-ESCOBAR\*  
CARLOS PARDO-ADAMES\*\*

Universidad Católica de Colombia, Bogotá, Colombia

### ABSTRACT

We describe the design, construction and validation processes of a instrument aimed to the evaluation of teaching skills of the Catholic University of Colombia's undergraduate level teachers. The instrument evaluates seven skills that are basic to the exercise of teaching: curriculum planning, appropriate usage of methodological designs and organization of teaching activities, scientific technological competence, appropriate interaction with students, evaluative competence, tutorial skills, and self-reflection on teaching practices. The indicators of teacher's competence were thus constructed, and the test was validated by the opinion of 60 expert judges. The results of this process were used to design the final instrument, which once adjusted, was applied to 20 teachers of the Catholic University of Colombia.

#### Key words authors

Teacher, Upper-Level Education, Skills, Teacher Evaluation, Quality of Education.

#### Key words plus

Educational Quality, Education, Higher, Occupational Qualifications, Educators.

### RESUMEN

Se describe el diseño, construcción y validación de un instrumento para evaluar las competencias docentes de los profesores de pregrado de la Universidad Católica de Colombia. El instrumento evalúa siete competencias básicas para el ejercicio de la función docente: planificación curricular, utilización adecuada de diseño metodológico y organización de actividades de enseñanza, competencia científica tecnológica, interacción adecuada con estudiantes, competencia para evaluar, competencia para realizar tutorías, autorreflexión sobre la práctica docente. Se construyeron así los indicadores de competencias del docente de la Universidad Católica de Colombia, prueba que fue validada por medio del juicio de 60 expertos. Con los resultados se diseñó el instrumento de evaluación de las competencias, que una vez ajustado fue aplicado a 20 docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia.

#### Palabras clave autores

Docente, educación superior, competencias, evaluación docente, calidad de la educación.

#### Palabras clave descriptores

Calidad de la educación, educación superior, competencia profesional, personal docente.

\* Correspondencia: Itala Marina Camargo, Docente Facultad de Psicología, Universidad Católica de Colombia.

Correo electrónico: italacam@gmail.com.

Carlos Pardo, Docente Maestría en Psicología, Universidad Católica de Colombia.

Correo electrónico: cpardo@icfes.gov.co. Dirección postal: Calle 47 No. 13 -39, Bogotá, Colombia.

\*\* Investigación psicométrica desarrollada por el primer autor bajo la dirección del profesor Carlos Pardo.

Sin duda alguna, la calidad de la educación se ha convertido en un tema fundamental en las posibilidades de desarrollo a nivel mundial. Existe un especial interés por evaluar los procesos educativos y la evaluación del personal académico forma parte de las dinámicas organizacionales de las instituciones de educación superior. En este sentido cobra especial importancia el desempeño del docente, el cual es valorado a través de indicadores concretos de: funcionalidad, eficacia y eficiencia.

El anterior propósito está enmarcado en el contexto educativo, el cual ha tenido unos desarrollos específicos que han sido fruto de momentos históricos, económicos y políticos particulares, convirtiéndose en marcos legitimadores de relaciones de poder que determinan el quehacer educativo, el rol del educador y las relaciones entre educador y educando. Estos momentos han determinado estrategias educativas que privilegian un cuerpo de conocimiento y saber válidos para quienes participan del proceso educativo.

En la actualidad las características personales están determinadas por un espacio educativo configurado desde la familia, la escuela y, de manera contundente, por los espacios de comportamiento colectivo e individual denominados “mundo globalizado”, en el cual se encuentran nuevos recursos tecnológicos en comunicación y en acceso a la información.

No obstante los docentes que ejercen la labor educativa, privilegian las tradiciones epistemológicas, conceptuales y metodológicas que caracterizaron la enseñanza escolarizada. Desde la perspectiva de Grundy (1994), el conjunto de prácticas educativas supone unas creencias y valores alrededor de las personas y el mundo.

Para Habermas (1982 citado por Grundy, 1994), la sociedad ha generado y organizado el saber en relación con tres intereses: técnicos, básicos y emancipadores, los cuales se relacionan con tres formas de saber: el empírico analítico, la histórico-hermenéutica y el crítico.

En este sentido la historia de la educación demuestra que existen diversos diseños educacionales que corresponden a las condiciones históricas y que dependen de las posibilidades que ofrece

el desarrollo de la ciencia para cada momento, también deben responder a diferentes niveles de complejidad del proceso pedagógico. Esto ocasiona que las exigencias que se hacen al personal docente sean cada vez mayores en cuanto a su preparación, independencia y creatividad en el desempeño profesional.

Uno de los objetivos más importantes de los docentes consiste en lograr una verdadera dirección científica del proceso pedagógico, para lo cual deben contar con una sólida preparación a nivel pedagógico y de aquellas ciencias afines a la educación como las nuevas tecnologías, la filosofía y la psicología, entre otras.

Así, si los docentes entienden su labor educativa como la transmisión de valores culturales, éticos y estéticos, requerirá buscar métodos, vías y procedimientos que hagan más eficaz y efectiva su labor de transformar a las personas y situarlas en la realidad, es decir, hacer de ellas “seres contextualizados”.

En resumen, la pedagogía describe una conducta específica, socialmente construida y las acciones combinadas de enseñar y aprender. Así mismo reúne en un mismo escenario el proceso de enseñanza, el saber y el alumno. Los modelos pedagógicos son los principios conductores de esta actividad, mientras que los métodos son su modo de realización. La pedagogía describe las competencias, los saberes sobre la actividad, el saber-hacer ligado a su práctica, el trabajo pedagógico del alumno y del profesor (Gómez, 2001).

La educación superior colombiana se encuentra en la necesidad de modernizar el sistema para equiparlo con las necesidades nacionales, superando problemas como: la baja calidad, la escasa investigación, la desactualización de los profesionales, la poca actitud productiva, la desarticulación entre la universidad y los demás componentes del sistema educativo, la veloz y desordenada expansión cuantitativa de la educación superior, las tecnologías y procedimientos que alejan cada vez más al estudiante del profesor, la excesiva diversificación de programas de pregrado, especializaciones y maestrías, y, por último, la gestión administrativa deficiente.

Para atender a estas necesidades, el gobierno nacional ha dado un fuerte impulso a la promulgación de normas que faciliten la modernización y el desarrollo educativo. En este sentido, establece la Ley 30 de 1992 como una norma que propicia el fomento de la calidad del servicio educativo, define la autonomía de las instituciones según su naturaleza y los campos de acción de los cuales se ocupan, reafirma la naturaleza de servicio público de la educación y por ende la necesidad de que el Estado la fomente, la inspeccione y la vigile con el fin de garantizar a la sociedad que dicho servicio se presta en la cantidad y calidad necesarias; con este ánimo se crea la figura de la acreditación, bajo la responsabilidad del Estado, de las instituciones de educación superior y de los programas académicos (Consejo Nacional de Acreditación [CNA], 1998).

### **La formación y función del docente en el escenario educativo nacional**

El contexto histórico en el que surgen las instituciones formadoras de maestros se remonta al siglo XVIII coincidiendo con el surgimiento de las Universidades de América Latina. La educación estuvo demarcada por los principios del renacimiento español y se caracterizaba por ser formal, masiva y pública; las instituciones encomendadas para llevar a cabo el proceso fueron la iglesia y la familia. Por ello la labor del docente tenía un sentido eminentemente apostólico y dependiente de la Iglesia. (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], 2004).

En el Congreso Pedagógico llevado a cabo en 1917, se comprobó una fuerte necesidad de mejorar la calidad de la formación de los docentes y para ello se determinó exigir la educación primaria completa, la organización en el aula, la transmisión de los conocimientos y cualidades morales, así como las capacidades generales del aspirante. En apoyo a este proceso de cualificación, se recomendó la contratación de extranjeros expertos en pedagogía y se creó el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) el cual lideró la formación de docentes en todo el país (UPN, 2004).

El modelo pedagógico del momento se inspiraba en la Escuela Normal Superior de París y de la tradición alemana. Pretendía formar docentes que tuvieran dominio de las disciplinas que enseñaban, de la pedagogía, de la didáctica, de la realidad social y cultural. Se fomentaba la libertad de pensamiento y la generación de nuevas teorías sociales y de interpretación de la realidad.

La Constitución de 1991 sentó las bases para la formulación de la Ley General de Educación de 1994 (Ley 115). En esta misma línea, el Plan Decenal de Educación marcó la reforma de los modelos de formación de profesores como elemento desencadenante del mejoramiento de la calidad de la educación.

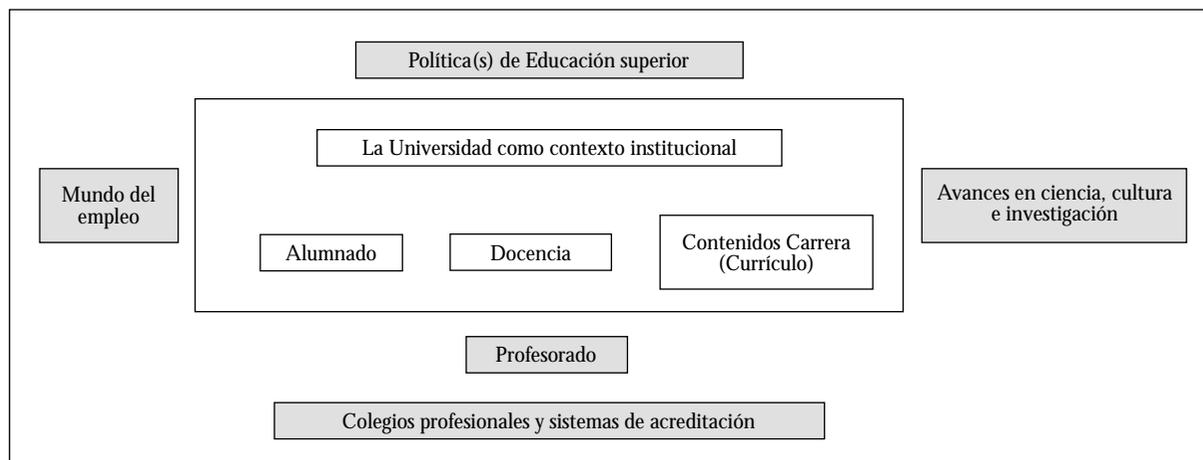
En consecuencia, en la ley se definió así al educador: “El orientador, en los establecimientos educativos, de un proceso de formación enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1998, Art. 104). De otra parte, se establecieron los requisitos necesarios del docente así:

Formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado en los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo (MEN, 1998, Art.109).

### **La calidad en el escenario educativo**

Un programa académico tiene calidad en la medida en que haga efectivo su concepto y se aproxime al ideal que le corresponde de acuerdo con sus aspectos universales y con el conjunto de características que definen el tipo de institución al que pertenece y al proyecto específico en el que se enmarca y que ejecuta. (CNA, 2003).

El análisis de la docencia refiere el siguiente modelo de estudio el cual pretende dar una visión completa a la Universidad y sus componentes.



**FIGURA 1**

Componentes principales que integran la Universidad. Tomado de: Competencias docentes del profesorado universitario (Zabalza, 2003)

Fuente: elaboración propia.

La universidad es un espacio de toma de decisiones formativas, de investigación, gestión y relaciones externas entre otras. Sin embargo, la primera es la que afecta directamente la función docente y la formación de los estudiantes y profesores universitarios.

De esta manera, se concibe la universidad como un conjunto complejo y multidimensional que se enmarca en procesos contextuales y generales. En este espacio la docencia está en función de los métodos de enseñanza, los escenarios y protagonistas del proceso enseñanza aprendizaje.

### Las competencias en el escenario de la educación superior

La conceptualización de las competencias desde un enfoque pedagógico en la educación superior deber dirigirse a la reflexión sobre el tipo de profesionales que necesita el país. Por ello, las instituciones de educación superior deben contribuir en la calidad del desempeño de sus egresados.

Dentro de este modelo, la misión primordial de los educadores, es ayudar a la formación de ciudadanos integrales y honestos. Sin embargo, lo que se evidencia en el contexto educativo actual, es que

los docentes universitarios se limitan a brindar sólo información sobre los conocimientos científicos, responsabilizando de esta labor exclusivamente a la familia y, por supuesto, no dan lugar, dentro del proceso formativo del estudiante, a la formación en valores para poder convivir en la sociedad.

El enfoque de las competencias en la educación superior busca acabar con las barreras entre la educación, la vida cotidiana y el trabajo, ya que establece un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. Es decir que se propende por la formación integral que favorece el saber, el saber hacer en la vida y para la vida, el saber ser, el saber emprender, el saber vivir en comunidad y el saber trabajar en equipo.

En el contexto de la educación para el siglo XXI, el maestro es un facilitador actualizado que guía al alumno en la resolución de sus necesidades, superando de esta manera el modelo tradicional transmisionista y memorístico.

Esto le exige al docente un nuevo rol en donde aprenda a escuchar a los estudiantes y a realizar consensos conceptuales.

A continuación se hace necesario profundizar el concepto de competencia que permita abordar las diferentes acepciones del término. En primera instancia debe precisarse que el concepto compe-

tencia proviene del verbo latino “competere” que significa coincidir, encontrarse (Tobón, 2004), dando origen al sustantivo competencia (experto) y el adjetivo competitivo (apto, adecuado).

Gómez (2001) considera que las competencias incluyen intención, acción y resultado. Para Bogoya et al. (2000), éstas representan actuaciones idóneas que surgen en tareas particulares y en contextos con sentido, en las cuales hay un conocimiento apropiadamente asimilado que actúa para aplicarse en una situación determinada, de forma suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes.

Las competencias se enmarcan en una categoría general del desarrollo humano y, en concordancia con lo tratado en páginas anteriores, esta relación se define como el conjunto de características que los seres humanos ponen en juego con el objetivo de buscar y ampliar oportunidades que les permita tener una vida prolongada con pleno bienestar y autorrealización acorde con las condiciones personales y las del contexto.

Esta visión de competencia retoma al ser humano como un conjunto de elementos de diversa índole como son: cognitivo, corporal, social, comunicativo, ético, lúdico, laboral y espiritual, dimensiones que deben ser abordadas por la propuesta educativa.

Las competencias presentan cinco características fundamentales:

1. Se basan en un contexto: se ubican en un caso particular, en un sistema conceptual cultural (Zubiría, 2000 citado por Tobón, 2004).
2. Se enfocan en la idoneidad: es un criterio para determinar si una persona es más o menos competente que otra, pues se establece a partir del grado de competencia en el desempeño dirigido a la calidad, el empleo de recursos, la oportunidad y el contexto.
3. Tienen como eje la actuación: implica un dominio de reglas básicas de uso en distintos contextos.
4. Buscan resolver problemas: visto desde las competencias, se refiere a comprender el problema en un contexto disciplinar, social y económico;

establecer diferentes estrategias de solución (imprevisto e incertidumbre); considerar las consecuencias del problema y los efectos de la solución dentro del conjunto del sistema; aprender del problema para resolver dinámicas similares.

5. Abordan el desempeño en su integridad: desempeño integral del ser humano ante actividades y problemas; toda acción está mediada por procesos mentales, físicos, ambientales, interpersonales y culturales.

Cuando se habla de una educación basada en competencias se requiere que los resultados de desempeño sean exitosos y adicionalmente que su capacidad sea adaptable a lo no esperado (Barnett, 2001).

En la formación por competencias una persona debe aprender a través de la vida mediante procesos de apropiación y profundización de diferentes conceptos con diferentes niveles de complejidad.

Según Bogoya et al. (2000), los diferentes niveles de competencia se pueden organizar de la siguiente manera:

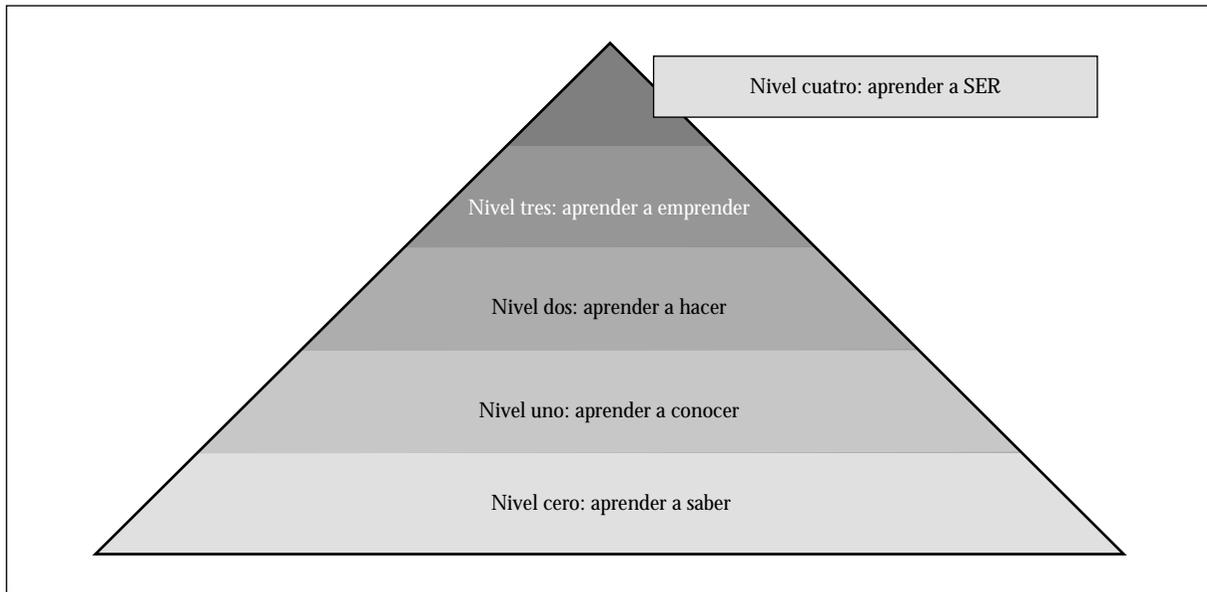
El modelo propuesto por Bogoya es paralelo al de Ausbel (1978) autor que considera que el aprendizaje y la enseñanza, son variables continuas y no dicotómicas, interactuantes.

En Colombia se han desarrollado diferentes concepciones que se deben analizar para comprender la significación real en la labor docente universitaria.

En primera instancia se encuentra la postura del Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES), que propuso un modelo de evaluación de competencias que es aplicado en la educación básica, media y superior (Rentería, 2004).

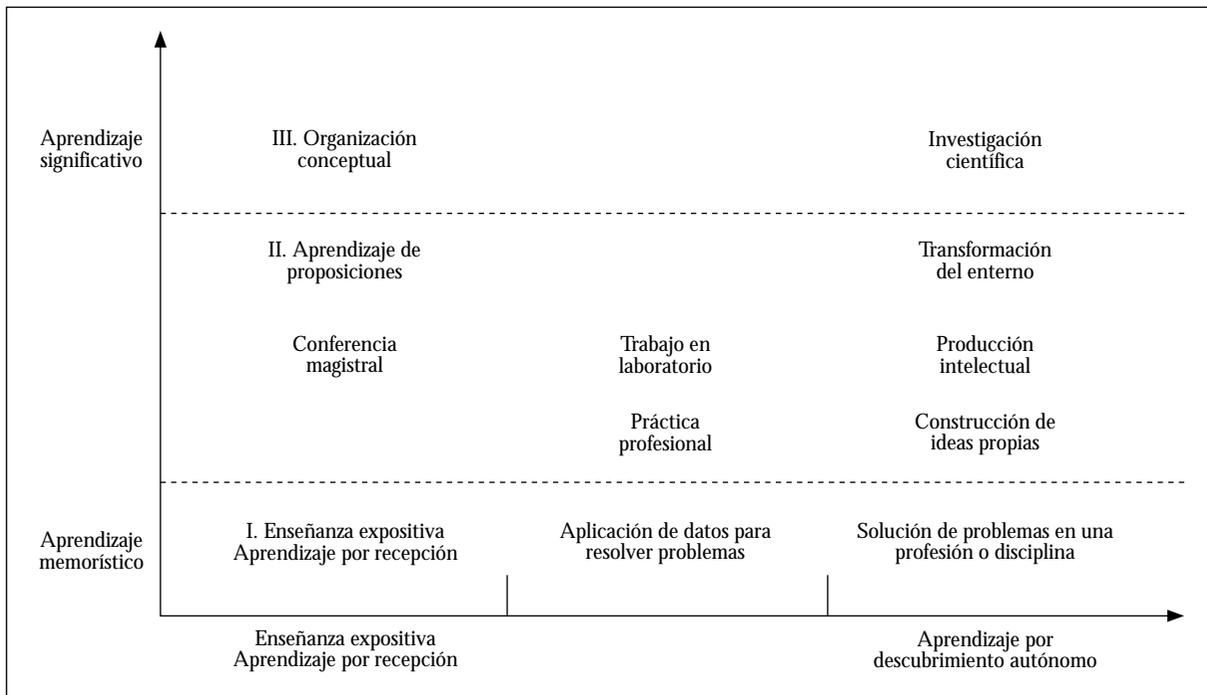
El Ministerio de Educación Nacional (MEN), define las competencias como el conjunto de conocimientos, enfoques, metodologías, actitudes, valores y creencias adquiridas que posibiliten las acciones pertinentes en un contexto de trabajo (Universidad Nacional de Colombia, 2007).

Bogoya et al. (2000) presentan una definición, ya mencionada anteriormente, que supone además



**FIGURA 3**  
Niveles de competencia

Fuente: elaboración propia.



**FIGURA 4**  
Matriz enseñanza/aprendizaje. Tomado de Pinilla (2004)

Fuente: Pinilla (2004).

llevar a la práctica un determinado saber teórico de forma pertinente e idónea. La competencia es entonces un saber hacer de naturaleza procesual, apoyado en los múltiples conocimientos que se adquieren a lo largo de la vida: ser competente es poder usar dichos conocimientos de manera flexible e inteligente frente a tareas específicas y, en ese sentido, se distingue de los tradicionales conceptos de aptitud o de capacidad mental.

### **Las competencias profesionales del docente universitario**

Con los constantes cambios, la universidad debe asumir una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza centrado en el estudiante, con contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber que permitan superar la exclusividad del dominio cognitivo de las disciplinas, facilitando la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación y el análisis reflexivo, creativo y crítico de contextos multiculturales.

Así mismo, las instituciones de educación superior deben normatizar los mecanismos de actualización y mejora permanente de las competencias pedagógicas mediante los programas de formación del personal que garanticen la calidad de la enseñanza. Por esto, se requiere que los docentes universitarios conozcan las prácticas más adecuadas en los modelos de aprendizaje, los diferentes tipos de aprendizaje, el aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Además se pide que los docentes formen en los principios fundamentales de la ética humana, aplicados a cada profesión y a todos los ámbitos del quehacer humano. (Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, 1998).

Algunas de las competencias que Zabalza especificó para los docentes de educación superior son:

a) Planificación del proceso enseñanza aprendizaje. Evidencia la capacidad para desarrollar un

proyecto, diseñar un programa contextualizado, seleccionar los procedimientos para comunicar contenidos que faciliten el aprendizaje de los alumnos.

Planear significa convertir una idea en acción, basándose en tres aspectos: el conjunto de conocimientos sobre el tema a programar, el propósito o la meta a alcanzar y la estrategia procedimental (tareas, secuencia, evaluación).

La estructura de la planificación debe tener los siguientes elementos: 1) el contexto, el cual da un ambiente a la enseñanza; 2) la elaboración de recursos de apoyo para los estudiantes; 3) la evaluación del programa, teniendo en cuenta un procedimiento para recoger abundante información; y, 4) los mecanismos de articulación con otras asignaturas.

En el proceso de planificación los docentes deben evidenciar sus competencias en la selección y preparación de los contenidos disciplinares, con ello dan cuenta de su conocimiento científico y su capacidad de relacionarlo con su didáctica.

Los niveles de competencia estarían dados en la capacidad de seleccionar los contenidos del ámbito disciplinar; secuenciarlos acomodándolos a las necesidades de los estudiantes y a los tiempos del periodo académico; estructurarlos didácticamente de acuerdo con la naturaleza, el nivel y las bases para los aprendizajes posteriores, lo cual se logra a partir de una adecuada selección de los contenidos abordados en forma amplia y suficiente de manera que garanticen los aprendizajes.

b) Competencia comunicativa. Es una competencia básica y fundamental, compuesta por lo siguiente:

1. Producción comunicativa: capacidad de convertir las ideas y conocimientos en mensajes didácticos.
2. Refuerzo de la comprensibilidad: un buen profesor debe hacer que se le entienda bien, dejando claro lo que quiere explicar. Para lograr esto, se acude a dos procesos fundamentales: se da el mismo mensaje a través de códigos diferentes y se acondicionan

- los mensajes en simplicidad, orden y brevedad.
3. Connotación afectiva de los mensajes: capacidad para construir mensajes que contengan información y afecto: es la capacidad de transmitir pasión a los alumnos en el mensaje. Esta característica se vincula en primer lugar a factores de tipo personal y en segundo lugar es una estrategia para personalizar los mensajes, para facilitar el nivel de atención de los alumnos.
  - c) Manejo de las nuevas tecnologías. Las nuevas tecnologías son una herramienta de gran valor y efectividad en el manejo de la información con propósitos didácticos; exige del docente la competencia en preparación de la información mediante guías de aprendizaje y en el mantenimiento de la relación tutorial a través de la red.
  - d) Diseño de la metodología y organización de actividades.
    1. Organización de los espacios
    2. Selección del método
    3. Desarrollo y selección de las tareas
  - e) Comunicación y relación con los alumnos. La enseñanza abre espacios de intercambio que van más allá de la información. Como señala Bradford (referenciado por Zabalza, 2003): "La enseñanza se constituye fundamentalmente a través de la relación interpersonal, del encuentro, el objetivo básico de la educación es el cambio y crecimiento o maduración del individuo, esto es una meta más profunda y compleja que el mero crecimiento intelectual". Las relaciones están mediadas por variables como: los grupos numerosos, el estilo de liderazgo del docente y el clima institucional dentro del aula de clase.
  - f) Tutoría. Forma parte sustancial del perfil de un docente universitario quien se encarga de atender las necesidades y problemas que vayan surgiendo en un grupo, una clase o un estudiante.
  - g) Evaluación. Es la actividad que tiene más repercusiones en los alumnos; brinda in-

formación sobre el desarrollo del proceso formativo del alumno y es un mecanismo necesario para constatar que los estudiantes poseen las competencias básicas para el ejercicio de la profesión. La evaluación implica procesos como la recolección de información, la valoración de la información recogida y la toma de decisión.

- h) Identificación con la Institución y trabajo en equipo.

Una vez establecido un marco de referencia se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Cómo medir las competencias para la docencia de los profesores de pregrado de la Universidad Católica de Colombia a través de un instrumento conformado por ítems de opción múltiple y única respuesta?

## Objetivo General

Diseñar una prueba con ítems de selección múltiple con única respuesta que mida las competencias docentes de los profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia.

## Objetivos específicos

- a) Seleccionar un listado de competencias que definan los requerimientos necesarios para ejercer la función docente de educación superior.
- b) Establecer y validar los indicadores de competencia del docente de pregrado de la Universidad Católica de Colombia.
- c) Establecer las competencias docentes de los profesores de la Universidad Católica de Colombia.
- d) Generar la estructura o plan de prueba que permita formular los ítems para evaluar las competencias docentes de los profesores de pregrado de la Universidad Católica de Colombia.
- e) Formular una serie de ítems que evidencien los indicadores de las competencias del docente

- de pregrado de la Universidad Católica de Colombia.
- f) Validar el instrumento de evaluación de las competencias docentes de los profesores de pregrado de la Universidad Católica de Colombia.

## Justificación

Los grandes cambios producidos en el marco de la globalización y la apertura económica, han exigido iniciar los procesos de modernización del Estado colombiano. Por ello, en el campo educativo el Estado tiene como objetivo garantizar la calidad de la educación a través de diferentes mecanismos de control.

En esta línea, la evaluación de la enseñanza se ha convertido en un tema de interés para todas las instituciones universitarias. Existe una fuerte necesidad de evaluar los procesos educativos, por ello cobra especial interés la evaluación del personal académico de manera que se ha institucionalizado y se practican diferentes formas de evaluación y, por supuesto, diferentes factores.

Las implicaciones de esta función remiten inmediatamente a la organización a repensar el concepto de “buena enseñanza”, lo cual redundará en cambios en la forma de interacción entre profesores y estudiantes dentro y en el aula. Los cambios deben basarse en el conocimiento de los procesos de aprendizaje, es decir se deben aplicar en el aula los conocimientos que se tienen sobre el ser humano como persona inteligente para convertir la cultura del aula en una cultura de pensamiento. El propósito de enseñar a pensar, es preparar a los alumnos para que, hacia el futuro, puedan resolver problemas con eficiencia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje (Nickerson, Perkins & Smith, 1994).

Esta investigación parte de la reflexión sobre los nuevos modelos pedagógicos, los cambios en el rol del docente y por consiguiente en las tareas que a nivel de formación debe cumplir un educador en el ámbito de la educación superior. Se enfoca la función docente desde el ámbito de la formación

por competencias, el cual está, actualmente, permeando el sistema educativo nacional y mundial.

Lo anterior exige cambios en la forma de interacción entre profesores y estudiantes dentro y en el aula, los cambios deben basarse en el conocimiento sobre cómo aprenden, es decir se deben aplicar en el aula los conocimientos que se tienen sobre el ser humano como persona inteligente para convertir la cultura del aula en una cultura de pensamiento. El propósito de enseñar a pensar es preparar los alumnos para que, en futuro, puedan resolver problemas con eficiencia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje (Nickerson et al. 1994).

El instrumento de evaluación que se presenta puede incluirse en un sistema de evaluación más amplio, que permita retroalimentar las actividades de enseñanza y mejorarlas y busca evidenciar elementos que aporten al reto de formar educadores con conocimientos profesionales y específicos, que impartan enseñanza experta, que asuman la psicopedagogía como una teoría integradora, reflexiva y creativa, con la posibilidad de construir ideas para crear ambientes propicios de aprendizaje.

## Definición de las variables

Para efectos de esta investigación, la competencia docente se define desde el concepto de competencia planteado por Bunck (1994 citado por Tobón, 2004), quien plantea que la competencia profesional está directamente relacionada con: a) disponer de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para el ejercicio de la propia actividad laboral; b) poder resolver problemas de manera autónoma y creativa; y, c) poder actuar en su entorno laboral y en la organización del trabajo.

Las competencias del docente de pregrado de la Universidad Católica de Colombia son:

**Competencia 1. Planificación curricular - el quehacer.** consiste en concebir su actividad docente como el desarrollo de un proyecto en el cual se diseña un programa adaptado a las circunstancias, describiendo, organizada y estructuralmente,

cada uno de los procedimientos que se llevará a cabo para comunicar los contenidos y facilitar el aprendizaje de los alumnos (Zabalza, 2003).

**Competencia 2. Utilización adecuada de diseño metodológico y organización de actividades de enseñanza - el hacer:** es el conjunto de acciones que se ponen en marcha en forma ordenada para alcanzar los objetivos de la asignatura (Tobón, 2004).

**Competencia 3. Competencia científica tecnológica - el saber:** se refiere a la selección, secuenciación y estructuración de los contenidos disciplinares y al manejo de medios virtuales pertinentes como complemento al proceso de enseñanza (Zabalza, 2003).

**Competencia 4. Interacción adecuada con estudiantes:** se refiere a la actividad docente como una relación humana en donde los estudiantes aprenden de los docentes mucho más que los contenidos de una materia (Zabalza, 2003).

**Competencia 5. Competencia para evaluar:** consiste en el proceso de valoración que hace el docente del proceso de aprendizaje del estudiante, teniendo en cuenta el proceso de enseñanza (Tobón, 2004). Implica cuatro fases: recolección de la información, valoración de la información, toma de decisiones y retroalimentación (Zabalza, 2003).

**Competencia 6. Competencia para realizar tutorías:** se refiere a los diferentes tipos de orientación educativa y acompañamiento que hace el docente con el fin de atender las inquietudes y dificultades que se vayan presentando en los estudiantes que cursan la asignatura (Zabalza, 2003).

**Competencia 7. Autorreflexión sobre la práctica docente:** se refiere al análisis de las metodologías de enseñanza implementadas en relación con los objetivos alcanzados por los estudiantes a lo largo del curso (Zabalza, 2003).

## Método

### Diseño

El presente estudio se enmarca en los proyectos de investigación tecnológica en el campo psico-

métrico con juicio de expertos y análisis de datos descriptivos. Tuvo como fin realizar la primera fase del diseño de una prueba que hará un aporte a la tecnología de la ciencia, específicamente en el área de la evaluación por competencias en la docencia de la educación superior a través de procedimientos específicos (Kerlinger, 2002).

Para elaborar los indicadores de competencias de docentes de pregrado y un instrumento que busca crear una posibilidad posterior de construir ítems que permitan la medición de las competencias, el análisis siguió una metodología descriptiva.

La investigación descriptiva trabaja sobre actividades situacionales y sus características fundamentales son las de interpretación correcta de los resultados (Kerlinger, 2002).

### Participantes

Para el juicio de expertos de la validación de los indicadores se seleccionó una muestra intencional de 60 docentes de los cuales se tuvo en cuenta su experiencia profesional y su desempeño como docentes de la Universidad Católica de Colombia.

Para el juicio de expertos de la validación del instrumento se seleccionó una muestra intencional de 5 docentes de los cuales se tuvo en cuenta su experiencia profesional, su conocimiento en educación superior y su experiencia en la construcción de instrumentos.

Finalmente, para el proceso de pilotaje se seleccionó una muestra intencional de 20 docentes de los cuales se tuvo en cuenta que estuvieran vinculados durante el 06-II con la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia.

La estrategia de muestreo en los tres grupos del proceso (valoración de indicadores, validación por jueces y pilotaje) se desarrolló a partir de una selección de los expertos, en los dos primeros casos y, en el último, que fueran docentes; fue de tipo no probabilístico, intencional, puesto que los investigadores escogieron a quienes requerían para su investigación.

## Instrumento

Se partió de la revisión teórica y las discusiones sobre las competencias de los docentes de la Universidad Católica de Colombia.

- a) Se elaboró un instrumento de evaluación de los indicadores de las competencias docentes teniendo en cuenta la revisión bibliográfica. Este instrumento contó con 24 indicadores que fueron validados mediante el juicio de 60 expertos que evaluaron la importancia de cada uno de los indicadores para definir las competencias de los docentes de la Universidad Católica de Colombia teniendo en cuenta 5 criterios así: 1: no es importante, 2: poco importante, 3: moderadamente importante, 4: muy importante, 5: extremadamente importante. Al final de los indicadores un espacio que permitían a cada experto expresar sus observaciones sobre los indicadores que considerará relevante mejorar, cambiar o eliminar.
- b) Se construyó un instrumento con 43 ítems, el cual se sometió a juicio de 5 expertos, se reformuló y quedó conformada la versión final del instrumento conformado por 41 ítems.

## Procedimiento

Esta fase de la investigación se desarrolló en las siguientes etapas:

**Etapas 1.** Revisión bibliográfica sobre la temática de la investigación, abordando los conceptos teóricos y empíricos relevantes para dar sustento a este trabajo. Recolección de material en bibliotecas, seminarios e Internet del material relacionado con las competencias, estructura del sistema educativo colombiano, ejercicio del docente de educación superior en el mundo, en Colombia y específicamente en la Universidad Católica. Así mismo se investigó sobre temas como validez, confiabilidad, teoría de respuesta al ítem, juicio de expertos, entre otros.

1. Revisión del material encontrado.
2. Clasificación y selección de los documentos revisados con el fin de escoger los que real-

mente están relacionados con el tema de la investigación.

**Etapas 2.** Construcción del marco teórico a partir de la información obtenida sobre las competencias del docente de educación superior, la educación en Colombia y el ejercicio Docente en la Universidad Católica de Colombia.

1. Revisión del material seleccionado.
2. Definición de la estructura del marco teórico.

**Etapas 3.** Estudio y selección de las competencias básicas del docente de la Universidad Católica de Colombia. Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica y los fundamentos establecidos en la misión y proyecto educativo de la Universidad Católica de Colombia, bajo los procedimientos de Ebel y Nedelsky (Mills, 1983), se realizaron algunas discusiones entre varios expertos en el tema, con el fin de decidir las competencias básicas sobre las cuales se trabajaría la creación de los indicadores.

**Etapas 4.** Revisión y validación de los indicadores por parte de jueces.

1. Entrega del instrumento de evaluación de los indicadores a 60 jueces expertos.
2. Correcciones al instrumento según las recomendaciones de jueces expertos.

**Etapas 5.** Construcción de un instrumento de evaluación con 43 ítems.

**Etapas 6.** Revisión y validación del instrumento para evaluar las competencias docentes de profesores universitarios por parte de jueces.

1. Entrega del instrumento de evaluación de los indicadores a 5 jueces expertos.
2. Correcciones al instrumento según las recomendaciones de jueces expertos.

**Etapas 7.** Pilotaje.

1. Selección de la muestra: selección intencional, docentes de la facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia.
2. Aplicación de la prueba piloto a 20 docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia.
3. Análisis de los resultados: mediante el *software Winsteps* elaborado por la University of Chicago para el análisis descriptivo aplicado desde el modelo de Rasch (1980) que analiza cada ítem bajo la teoría de respuesta al ítem.

## Resultados

En esta investigación se buscó realizar la primera fase de conceptualización, diseño y aplicación piloto de una prueba que permite evaluar las competencias docentes de los profesores de la Universidad Católica de Colombia.

De acuerdo con los objetivos planteados se alcanzaron los siguientes resultados:

Aproximación teórica a los conceptos: competencias, competencias docentes, función de los docentes en la educación superior en Colombia y competencias docentes del docente universitario.

Delimitación de las competencias docentes de los profesores de la Universidad Católica de Colombia.

Elaboración de ítems que buscan evaluar las competencias docentes.

**1. Validación de los indicadores:** se presentó un documento con 24 indicadores, el cual fue validado por 60 profesionales expertos en educación, administración de la educación y docentes universitarios.

Bajo los procedimientos de Ebel y Nedelsky (Mills, 1983), se solicitó a los jueces valorar cada uno de los indicadores según el nivel de importancia en el ejercicio de la docencia universitaria.

Los indicadores fueron seleccionados a partir del promedio obtenido por la calificación de los expertos frente al grado de importancia del indicador a partir del siguiente criterio:

- Se eliminaron los ítems de menos de 4.
- Se modificaron los 4.01 y 4.36.
- Se conservaron los ítems mayores a 4.40.

Los indicadores que fue necesario corregir, se modificaron atendiendo las sugerencias de los jueces.

Como resultado del procedimiento de validación mediante juicio de expertos, se obtuvo un instrumento con 23 indicadores que evalúan las competencias docentes de los profesores de la Universidad Católica de Colombia.

**2. Resultados:** los resultados relacionados con el instrumento fueron analizados a partir de tres aspectos: validación del ítem, análisis de ítem y análisis de la prueba.

- a) Validación de los ítems: nuevamente se utilizó el método de Ebel y Nedelsky ya mencionado, se presentó para la validación de 5 jueces expertos un instrumento con 43 ítems, los cuales fueron evaluados a partir de los criterios de pertinencia, suficiencia, coherencia, relevancia, sintaxis y semántica.
- b) Los ítems fueron seleccionados a partir del promedio obtenido para la calificación de los expertos frente a cada uno de los criterios de evaluación.
- c) Análisis de ítem: el modelo utilizado para el análisis de estos resultados fue el de la teoría de respuesta al ítem, específicamente el modelo de Rasch.
- d) Análisis de la prueba: fue necesario eliminar 4 ítems y reprocesar los resultados en el *software WinStep®*. Los resultados del análisis final son presentados en la Tabla 1.

**TABLA 1**  
Resultados generales de la prueba

Criterio	Resultado
Dificultad	-0.30
Desviación estándar	0.76
Índice de confiabilidad de Rasch	0.74
Índice de confiabilidad-separación de Rasch	1.68
Ajuste de la prueba	Infit 0.99 - Outfit 1.00
Índice de confiabilidad alfa de Cronbach	0,76

Fuente: elaboración propia.

Como se presenta en la Tabla 1, el promedio general de los puntajes obtenidos por los docentes es de -0.30 lo cual indica que los docentes están por debajo de la habilidad esperada. Es decir que los docentes, en promedio, tienen una competencia ligeramente menor (se debe recordar que este

valor equivale tan solo a una tercera parte de la desviación estándar de la escala) que la evaluada por el instrumento. La desviación estándar es de 0.76 lo cual indica que el grupo es homogéneo, teniendo en cuenta que el valor esperado por la escala es de 1.00.

El instrumento contiene preguntas muy fáciles (primeros 7 ítems) y preguntas muy difíciles (preguntas de la 30 a la 37), es decir, que el instrumento es lo suficientemente complejo para lograr diferencias en las habilidades que evalúa. Los resultados de la prueba piloto evidencian que el grado de dificultad del instrumento es alto, dado que los docentes no superaron la media esperada.

En relación con los índices de confiabilidad desde el modelo de análisis aplicado de Rasch, se puede decir que es confiable y tiende a ser difícil. El valor de separación de 1.68 (valor mínimo aceptable de 1.5) indica que es posible conformar tres categorías de resultados, lo que permite entender que discrimina suficientemente, es decir, se confirma que la confiabilidad del proceso de medición, es aceptable.

Por otra parte, desde la teoría clásica de los *tests* el *software* utilizado calcula el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach el cual fue de 0.76, que indica que el instrumento es confiable. Sin embargo es un valor bajo, lo cual se explica por la naturaleza del análisis, ya que en la teoría clásica la confiabilidad se relaciona directamente con la cantidad de personas evaluadas; es decir, se ve afectada por la cantidad y por la distribución de las personas en relación con el puntaje.

En conclusión, los índices de confiabilidad de la prueba indican que es consistente y mide las competencias pedagógicas que los docentes deben poseer.

El instrumento evalúa las competencias docentes de los profesores, esto quiere decir que los ítems permiten predecir la adquisición de competencias docentes de los profesores de la Facultad de Psicología.

## Discusión

Los resultados arrojan conclusiones positivas ya que permitió una aproximación a la metodología de investigación a través de la profundización en la construcción de instrumentos de medida desde la perspectiva de las competencias. A su vez condujo a aplicar el modelo de Rasch, procedimiento característico de la teoría de respuesta al ítem y finalmente a manipular el *software* *Winsteps*. Este análisis de la calidad de la medición denota la posibilidad de calibrar los ítems y considerar el desajuste de la información procedente de algún sujeto encuestado. Lo anterior se aprecia a partir de los coeficientes de consistencia interna, así como los de ajustes al modelo (Ojeda, 2005).

A partir de los resultados se puede establecer que el instrumento da cuenta de las competencias que deben tener los docentes universitarios, por lo menos tres categorías de acuerdo con la habilidad:

- Alto: son aquellos docentes que, por los resultados en el diligenciamiento del instrumento, se puede afirmar que poseen habilidades docentes muy desarrolladas.
- Medio: corresponde aquellos docentes que, por los resultados obtenidos en el diligenciamiento del instrumento, se puede afirmar que se encuentran en el proceso del desarrollo y perfeccionamiento de sus habilidades docentes.
- Bajo: este rango agrupa a aquellos docentes que, por sus resultados en el diligenciamiento de este instrumento, se puede decir que no tienen el mínimo de habilidades esperado para un docente de educación profesional.

Esta clasificación es muy importante ya que le permitirá a la Universidad obtener información ajustada a las necesidades de los docentes, con el fin de generar programas de capacitación con miras a potenciar las habilidades de quienes se encuentran en el nivel alto y generar un banco de estrategias para quienes se encuentren en vía de desarrollo o no posean las habilidades requeridas para ser un docente universitario.

La aproximación a la conceptualización de los dos nodos problemáticos de esta investigación, se convirtió en eje central del proceso investigativo.

En el caso de la docencia, fue difícil centrarse en los aspectos que definieran las exigencias de este ejercicio, aun cuando se debió partir del desarrollo histórico de la pedagogía en Colombia, siempre se tuvo presente que muchos de los aspectos históricos definen las competencias de los docentes formados profesionalmente para esta labor.

En Colombia, como en muchos países, no se ha caracterizado al docente universitario. La conceptualización se ha centrado en los educadores de básica y media vocacional y simplemente se ha trasladado a la educación superior. Este hecho obstaculiza la caracterización de esta función, pues no parte de la realidad del profesional no entrenado ni formado para educar, por ello no se debe dar por hecho que tiene una formación pedagógica.

Por otra parte, en el caso de las competencias, la conceptualización no fue más fácil que el anterior concepto, pues influyó el interés desenfrenado del contexto local, nacional y mundial en la medición, más si se contempla la variedad de la información, la cual recoge o parte de definiciones poco válidas.

El concepto de competencia es un tema que paulatinamente se ha involucrado en la evaluación profesional, lo que ha originado el desarrollo de una serie de estrategias y normativas que indican a las instituciones de educación superior con qué condiciones, contenidos y personal deben contar para posibilitar un servicio educativo de calidad, que responda con las orientaciones educativas, políticas y económicas del mundo globalizado.

Por lo anterior, para contextualizar el propósito educativo de la formación en competencias, se debe tener claro que el docente debe hacer un viraje en su práctica pedagógica, implementando nuevas metodologías que favorezcan la comunicación, la participación y la reflexión del estudiante con el fin de motivarlo e inquietarlo. Un excelente maestro será aquél que escuche a sus estudiantes y logre construir consensos que permitan el avance en el conocimiento científico (Pinilla, 2004). Desde este punto, una competencia pedagógica tiene como

base la comunicación. En este sentido, Habermas (citado por López, Puentes, Sánchez, Navarro & Truque, 2002) señala que en la acción educativa existen cuatro elementos: comprensibilidad, rectitud, verdad y sinceridad; el docente por lo tanto se convierte en interlocutor y en el encargado de facilitar consensos.

Iniciar una formación desde el enfoque por competencias, obliga al cuerpo docente a asumir las siguientes consecuencias: a) el rol que le asignan a los contenidos en sus cursos, b) el manejo de los problemas y los proyectos como estrategias didácticas y c) la evaluación que se practica (Aristimuño, s.f.).

Para la sociedad se ha convertido en una necesidad relevante que la educación superior evidencie una concepción renovada, que denote una práctica moderna, flexible y centrada en el mejoramiento de la competencia de los profesores la cual, con el apoyo de políticas oficiales e institucionales, busque y propenda por el mejoramiento de la competencia académica de los profesores (Díaz, 2000). En este sentido, López et al. (2002) afirman que las presiones de los cambios socioculturales fuerzan a la educación superior a volver a pensar las prácticas pedagógicas y a ser más abierta frente a asuntos tales como el diálogo entre saberes, las posibilidades y limitaciones de la ciencia, la tecnología para la formación integral de las personas y el desarrollo armónico de las comunidades locales y regionales.

## Referencias

- Aristimuño, A. (s.f.). *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* Recuperado el 2 de agosto, 2007, de <http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrer1/demonio.pdf>
- Ausbel, D. (1978). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bogoya, D., Vinent, M., Restrepo, G., Torrado, M. C., Jurado, F., Pérez, M., et al. (2000). *Competencias y*

- proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Caldeiro, G. (2005). *Paulo Freire y la educación problematizadora*. Recuperado el 13 de noviembre, 2005, de <http://freire.idoneos.com/>
- Choppin, B. H. (1981). Educational measurement and the item bank model. En C. Lacey & D. Lawton (Eds.), *Issues in Evaluation and Accountability* (pp. 204-221). Londres: Methuen.
- Consejo Nacional de Acreditación (1998). *Lineamientos para la acreditación*. Bogotá: Autor.
- Consejo Nacional de Acreditación (2003). *Lineamientos para la acreditación*. Bogotá: Autor.
- Cortada, N. (2004). Teoría de respuesta al ítem: supuestos básicos. *Evaluar*, 4, 95-110.
- Díaz, M (2000). *La formación de profesores en la educación superior colombiana: problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Gómez, M. (2001). Pedagogía: definición, métodos y modelos. *Revista Ciencias Humanas*, 36. Recuperado el 16 de enero, 2006, de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev26/gomez.htm>
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Kerlinger, F. N. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- López, N., Puentes, A. V., Sánchez, G., Navarro, W. & Truque, H. (2002). *Seminario permanente sobre la problemática pedagógica en la educación superior*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Recuperado el 24 de noviembre, 2007, de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ojeda, J. (2005). *Introducción a la medición objetiva en economía, administración y dirección de empresas: el modelo de Rasch*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Mills, C. N. (1983). A Comparison of three Methods of establishing cut-off scores on Criterion-Referenced Tests. *Journal of Educational Measurement*, 20, 283-292.
- Nickerson, R., Perkins, D. & Smith, E. (1994). *Enseñar a pensar*. Barcelona: Paidós.
- Pinilla, A. (2004, mayo). *Evaluación del aprendizaje*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional sobre Políticas, Investigaciones y Experiencias en Evaluación Educativa: Consecuencias para la Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Rasch, G. (1980). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Chicago: The University of Chicago.
- Rentería, G. (2004). *Estrategias cognitivas, competencias básicas, competencias laborales: reflexiones para abordar la calidad de la educación y las pruebas de Estado*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe.
- Universidad Pedagógica Nacional (2004). *La formación de los docentes en Colombia: estudio diagnóstico*. Universidad pedagógica Nacional. Recuperado el 30 de abril, 2005, de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev26/gomez.htm>
- Universidad Nacional de Colombia (2007). *Propuesta para desplegar un cambio académico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesor universitario*. Madrid: Nancea.

