

DOCENTES TRANSFORMADORES

Evaluación de competencias
pedagógicas en la Universidad
Nacional de la Policía de Honduras

Mésil Marín Aguilar Amaya

SEUNPH
Editorial



DOCENTES TRANSFORMADORES

Evaluación de competencias
pedagógicas en la Universidad
Nacional de la Policía de Honduras

Autor:

Mésil Marín Aguilar Amaya

DOCENTES TRANSFORMADORES

Evaluación de competencias
pedagógicas en la Universidad
Nacional de la Policía de Honduras

Mésil Marín Aguilar Amaya

SEUNPH
Editorial

COLECCIÓN
DOCENCIA
POLICIAL
DP

Docentes Transformadores

Evaluación de competencias
pedagógicas en la Universidad
Nacional de la Policía de Honduras

1ra. edición, agosto 2025
Tegucigalpa, MDC

ISBN 978-99979946-7-7

Autor:

Mésil Marín Aguilar Amaya

Coordinación:

Comisionado General José Reinaldo Servellón Castillo
Sello Editorial UNPH

Edición:

Óscar Rolando Urtecho Osorto

Corrección de ortografía y redacción:

Ana Elsy Chávez

Diseño y diagramación:

Neby Joselina Pagoada Cruz

Hecho en Honduras
(c) Derechos reservados

Los contenidos y opiniones vertidas en este libro son
responsabilidad única del autor, no del SEUNPH ni de la UNPH.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de este libro sin la
autorización previa y por escrito del SEUNPH o del autor.

Dedico este libro a mi esposa
Carmen Canales por su amor y
apoyo incondicional, a mi hijo Méssil
José cuya alegría me da el sentido de
esperanza, a Rogers Daniel Soleno,
por su amistad sincera y orientación
sabia pilar para lograr este proyecto.

Contenido

Introducción.....	13
-------------------	----

I PARTE **EL MARCO FUNDAMENTAL** **DE LAS COMPETENCIAS**

Capítulo 1

Transición de las competencias laborales a las competencias en el campo educativo	20
---	-----------

1.1. La naturaleza de las competencias.....	23
1.2. Evolución histórica de las competencias.....	27
1.3. Acerca de las competencias en educación	35
1.4. El debate actual sobre las competencias.....	39

Capítulo 2

La formación del docente universitario y las competencias profesionales docentes 46

- 2.1. Los saberes del docente universitario 58
- 2.2. La naturaleza de las competencias profesionales docentes 61
- 2.3. La naturaleza de las competencias profesionales en la docencia universitaria 73

Capítulo 3

La naturaleza de las competencias pedagógicas del docente universitario..... 78

- 3.1. El debate contemporáneo sobre las competencias pedagógicas en el nivel universitario..... 78
- 3.2. La formación pedagógica en la docencia universitaria..... 80

Capítulo 4

La naturaleza de la evaluación de competencias 88

- 4.1. Antecedentes históricos de la evaluación 91
- 4.2. La evaluación de competencias..... 100
- 4.3. La evaluación de competencia profesional..... 116

II PARTE

EL ORDEN METODOLÓGICO DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES POLICIALES UNIVERSITARIOS

Capítulo 5

La educación policial hondureña y su incursión en el nivel superior..... 130

5.1. Cambios contemporáneos en la
educación policial..... 133

5.2. Del contexto de la presente investigación..... 135

Capítulo 6

Del marco metodológico de las competencias pedagógicas para docentes policiales universitarios 140

6.1. Dirección analítica del estudio..... 140

6.2. La metodología empleada 145

6.3. Técnicas e instrumentos para la
obtención de datos..... 157

Capítulo 7

Las competencias pedagógicas para los docentes policiales universitarios..... 164

7.1. Clasificación de las competencias
pedagógicas del docente universitario..... 164

7.2. El dominio e importancia de las competencias pedagógicas de docentes policiales universitarios.	174
7.3. Tipologías pedagógicas sobre las competencias pedagógicas de docentes policiales universitarios.	191

Capítulo 8

Grandes retos de la educación policial universitaria bajo el enfoque por competencias	204
--	-----

Referencias bibliográficas	211
----------------------------------	-----

Introducción

En el debate educativo actual, uno de los temas que aparecen en la agenda de la educación superior es lo relacionado con la formación de los docentes que se desempeñan en este nivel. Esta preocupación responde a dos grandes explicaciones, una de carácter exógena y otra de tipo endógena.

Desde la perspectiva exógena, la sociedad contemporánea ha experimentado cambios radicales que han tenido una incidencia directa en el mundo universitario. Una de las manifestaciones más notorias se relaciona con el cambio tanto en el mundo tecnológico como en la socialización de las personas. Los avances en el mundo tecnológico han ocasionado que tanto la producción, el almacenamiento y la distribución de conocimientos sea extremadamente acelerada. (IIPE, 2000)

La sociedad del conocimiento ha impuesto nuevas exigencias a los docentes, entre las cuales se destaca la necesidad de poseer nuevas competencias que le permitan desempeñarse de manera eficiente.

En otras palabras, “La construcción de la sociedad del conocimiento coloca a las instituciones educativas y

particularmente a la educación superior en un nuevo escenario de desafíos y responsabilidades ineludibles.” (Heras, 2017, p.67)

Desde la perspectiva endógena, las instituciones de educación superior enfrentan una demanda creciente y cada vez más diversa, lo cual explica, en parte, por las nuevas condiciones de educabilidad con las que ingresan a los estudiantes.

Por otra parte, “A puertas de la tercera década del siglo XXI se puede observar un cambio en la forma como los estudiantes asumen la búsqueda del conocimiento. Las TICS han transformado a los jóvenes lo que implica transformar el ejercicio docente” (Clavijo, 2018, p.17).

Esta investigación se centra en dos variables centrales fundamentales: por un lado, la naturaleza de las competencias; por otro, el complejo tema de las competencias pedagógicas de los docentes universitarios.

Concretamente, el propósito de este estudio es evaluar el nivel de dominio de las competencias pedagógicas, con el fin de diseñar una propuesta de formativa que contribuya a mejorar el desempeño pedagógico de los docentes.

La necesidad de evaluar dichas competencias pedagógicas que poseen los docentes universitarios, tiene como condicionante lo que sucede en el contexto social.

El entorno cambiante y exigente que experimenta la sociedad del conocimiento requiere que la educación superior y el mercado laboral cuenten con una capacidad de adaptación y actualización. Los modos de vivir, entender, aprender y enseñar están permanentemente en cambio y en transformación. (Romero, 2019)

Es fundamental reconocer que la evaluación y mejora de las competencias pedagógicas puede convertirse en un requisito esencial para optimizar el trabajo docente. Este aspecto se vincula directamente con la práctica en el aula, especialmente en lo que respecta a los enfoques metodológicos.

De esta forma, “Otro componente importante que cimienta el uso de las metodologías activas es promover el aprendizaje autodirigido, garante de un mayor y mejor aprendizaje, desarrollando en el alumnado competencias metacognitivas.” (Gómez, Rojo, & Rey-Baltar, 2018, p.121)

Estimado lector, el libro **Docentes Transformadores: Evaluación de Competencias Pedagógicas en la Universidad Policial de Honduras** es un aporte teórico con sustento en la investigación científica en el campo educativo. Su origen se remonta a una tesis doctoral defendida en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, en Tegucigalpa, Honduras, a finales del año 2020. Se espera que este trabajo represente una contribución significativa y que sea de utilidad como fuente de consulta sobre temas relacionados con la educación, el modelo por competencias, y que ofrezca respuestas oportunas a estudiantes, docentes, directivos, investigadores, pedagogos y público en general.

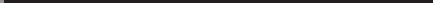
La primera parte del libro profundiza en la comprensión teórica de diversos conceptos de competencias, la transición de las competencias del mundo laboral al mundo de la educación, especialmente en el nivel universitario, la formación de los docentes universitarios, características del docente universitario, docencia universitaria y competencias pedagógicas. Además, se enfoca específicamente en el conocimiento y la demostración de competencias profesionales, así como en el dominio del campo pedagógico en el ejercicio de la profesión docente.

Un acápite de vital importancia en el libro contiene un abordaje especial dedicado a la evaluación de competencias y su transición como modelo a la evaluación de competencia profesional, abordando tanto sus elementos históricos como su naturaleza.

Mientras que la segunda parte del libro aborda lo concerniente al orden metodológico del estudio, parte desde una descripción histórica de la evolución de la Educación Policial al nivel superior y abarca la dirección del estudio, la metodología empleada, así como las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos. Se espera que el proceso de actualización y profesionalización sea útil para la mejora del cambio en la formación policial. Además, desarrolla lo atinente a los resultados de la investigación desde la perspectiva educativa en el campo de las competencias pedagógicas de los docentes policiales universitarios.

El libro concluye con la identificación de los principales retos de la educación policial universitaria, a partir de la adopción de un modelo cuyo enfoque sean las competencias profesionales. Este modelo debe materializarse por la comunidad académica policial, con especial participación de docentes, estudiantes, directivos e investigadores, tanto a nivel nacional como internacional.

Se complementa con las referencias consultadas a lo largo del proceso de investigación y construcción de este libro. Este aporte académico ofrece un espacio propicio para abrir el debate sobre la profesión docente policial en el nivel universitario ya sea en el contexto nacional e internacional.



I PARTE

EL MARCO FUNDAMENTAL DE LAS COMPETENCIAS



Capítulo 1

TRANSICIÓN DE LAS COMPETENCIAS LABORALES A LAS COMPETENCIAS EN EL CAMPO EDUCATIVO

En general la definición de competencia es un concepto complejo y dinámico. Es decir, incluye una variedad de elementos que varían según los propósitos para los que se utilicen. Se trata de un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que están articulados, coordinados e integrados, en el sentido que se materializan tanto en el “saber hacer” como en el “saber estar”.

La literatura especializada plantea que las competencias consisten en un conjunto de capacidades, habilidades, destrezas y estrategias que se articulan y complementan, permitiendo servir como dispositivo para el ejercicio profesional.

De lo anterior puede inferirse dos aspectos importantes a considerar:

“Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.” (Lomelí, 2015, p. 84)

Un acercamiento importante al concepto de competencias plantea que:

Si se acepta que las competencias son mucho más que una simple acumulación de contenidos-conocimientos se tendrían que concebir como unidades comprensivas asociadas a los tipos de saberes demandados por la UNESCO en el proceso formativo del individuo: saber-saber (conocimiento aislado en cada área de experticia); saber-hacer (saber integrado a la práctica procedimental del área de experticia); saber ser (asociado a los aspectos éticos y de compromiso con ese mismo saber, así como cualidades asociadas a la responsabilidad y deontología profesional, conocida también como conocimientos actitudinales). (Peña, 2016, p. 299)

Otra noción bastante generalizada es sostener que “(...) las competencias individuales se pueden definir como repertorios de comportamientos puestos en práctica en el marco de las actividades profesionales.” (Salazar; Chiang & Muñoz, 2016, p. 3)

Al analizar varias definiciones, Lomelí (2015), sostiene que:

Del análisis de estas definiciones se puede mencionar, que una competencia se refiere a una tarea o actividad exclusivamente laboral, al poner en práctica los conocimientos y las habilidades requeridos para afrontar las situaciones. Desde esta perspectiva, la competencia se ve relacionada con la necesidad de tener personas que sean capaces de desarrollarse de una manera eficaz y eficiente en el mercado laboral. (p. 84)

Como se afirmó anteriormente, las competencias transitan del mundo laboral al campo educativo, generando el modelo de educación basado en competencias. Este ha sido un proceso lento y complejo, condicionado por una serie de factores que han tenido una incidencia directa o indirectamente. Al respecto, se identifican distintas posturas según autores. Como sostienen Spencer y Spencer (1993):

Como consecuencia de las deficiencias en el nivel formativo vocacional (durante los años 80), el gobierno británico introdujo un enfoque basado en competencias para implementarlo a nivel nacional, la idea de la reforma consistía en corregir dichas diferencias, adoptando un sistema de calificación de competencias en el puesto de trabajo basado en estándares ocupacionales de competencia y en un análisis funcional dentro de una variedad de contextos. (p. 57)

Las razones para adoptar el modelo educativo por competencias se basan en la necesidad de mejorar el desempeño de alta calidad e implementar mecanismos de control que aseguren

resultados y mejoren sustancialmente el recurso humano y, por ende, la productividad empresarial. De esta forma:

El tema de la formación basada en competencia laboral, es importante porque: enfatiza y focaliza el esfuerzo del desarrollo económico y social sobre la valoración de los recursos humanos y su capacidad para construir el desarrollo, la educación desempeña actualmente un rol importante en la competitividad, considerándose un factor estratégico para el progreso y la formación de recursos humanos altamente calificados capaces de dar respuesta al impacto originado por la innovación científica y tecnológica, la sociedad del conocimiento se traduce en nuevos contenidos y demandas de conocimientos la gestión del conocimiento en todos los campos de la actividad humana, la emergencia de regiones que aprenden y la cada vez más frecuente educación virtual como medio para adquirir información y crear conocimiento. (Ducci, 1997, p. 19)

En palabras de McClelland (1973, citado por Romero, 2012), en el marco de la transición de las competencias laborales plantea que:

En la búsqueda de una alternativa a las pruebas de aptitud e inteligencia tradicionales, desarrolla el concepto de competencia definido como una característica subyacente de una persona que le permite demostrar un desempeño superior en un determinado puesto, rol o situación, haciendo la diferencia entre personas con desempeño excelente versus personas con desempeño promedio. (p. 16)

De esta forma, se marca un proceso en el desempeño laboral y en cómo se buscan alternativas para mejorar los perfiles de ingreso al mundo del trabajo con mejores calificaciones que se vean reflejados en mejorar sus desempeños. Dicho desempeño está condicionado por el dominio de un conjunto de competencias, tanto laborales como sociales, que se ponen en juego en el ejercicio profesional.

1.1. *La naturaleza de las competencias*

Este apartado aborda tanto la naturaleza como las distintas modalidades que presenta el complejo fenómeno de las competencias. Un aspecto fundamental que trataremos es su aplicación en el campo educativo, así como sus principales críticas, el debate actual sobre su naturaleza, alcance y funcionalidad, y las posibilidades de consolidación.

Se puede afirmar que en la actualidad hay tantos conceptos como autores que hacen referencia a ella. Hay poco consenso sobre la naturaleza y alcance de las competencias. Este fenómeno impide establecer con claridad una delimitación que permita diferenciar su aplicación en el mundo productivo y el mundo educativo. Por esta razón se requiere establecer los parámetros de lo que vamos a entender por competencia.

Como se mencionó al inicio de este apartado ya la literatura especializada plantea una definición sobre las competencias que la sitúan como un dispositivo para el ejercicio profesional; es decir no se trata de un dominio específico, sino, de la combinación de diversos dominios que se ponen en práctica en contextos diversos. Por la amplitud del concepto, se dificulta una definición que abarque sus diferentes dimensiones.

Por su naturaleza, se puede afirmar que las competencias tienen diversas dimensiones y componentes. Es decir, “La competencia más bien es una zona de intersección en la que actúan tanto los conocimientos como las habilidades para desarrollar acciones bien fundadas y eficaces.” (Thomas, 2015, p. 69)

Tal como hemos sostenido, el tema de las competencias no es algo nuevo. Sin embargo, “debe entenderse que, si bien el discurso de las competencias no es nuevo, irrumpe con ímpetu

a raíz de los cambios que se están dando en los distintos ámbitos de nuestra sociedad.” (Marín, 2017, p. 27)

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que dada su naturaleza:

El concepto de competencia no es unívoco, se encuentran múltiples acepciones debido a que es multidimensional y se refiere a diferentes niveles del saber, (saber-saber, saber-hacer, saber-ser, saber-estar, saber-convivir). Su eje son los desempeños, el saber-hacer, en este hacer se articulan conocimientos, habilidades, actitudes, valores, y tiene que ser congruente con el contexto y con la complejidad del problema que se atiende para que sea un actuar responsable y efectivo. (Morales & Varela, 2015, p. 38)

Así, siguiendo a Marín (2017), se puede sostener que “La noción de competencia no se origina en un paradigma teórico único, ni proviene de una sola corriente psicopedagógica, su empleo y aplicación se da de conformidad con las necesidades y orientaciones específicas que cada institución considera darle.” (p. 28)

Un acercamiento importante al concepto de competencias, plantea que:

Si se acepta que las competencias son mucho más que una simple acumulación de contenidos-conocimientos se tendrían que concebir como unidades comprensivas asociadas a los tipos de saberes demandados por la UNESCO en el proceso formativo del individuo: saber-saber (conocimiento aislado en cada área de experticia); saber-hacer (saber integrado a la práctica procedimental del área de experticia); saber ser (asociado a los aspectos éticos y de compromiso con ese mismo saber, así como cualidades asociadas a la responsabilidad y deontología profesional, conocida también como conocimientos actitudinales). (Peña, 2016, p. 299)

En otras palabras, cuando hablamos de competencias nos referimos a capacidades que se evidencian cuando se ponen en acción

(...) la adquisición de una competencia se debe evidenciar mediante la capacidad de una persona para orquestrar un conjunto de atributos personales, tales como: conocimientos, habilidades, destrezas, intereses, actitudes, valores y otras disposiciones, en el logro o resolución exitosa de una tarea o problema existente en una situación del mundo real. (Palominos; Méndez & Barrera, 2014, p. 13)

En otras palabras:

las competencias pueden ser vistas como comportamientos observables y habituales (matizados de iniciativa) desarrollados en un ambiente laboral determinado por las características sociales y culturales de la organización, que permiten a una persona obtener éxito en una actividad o función es decir, “saber hacer en un con-texto” lo que incluye tácitamente la teoría y la práctica en el desempeño que en el contexto laboral-profesional del docente universitario implica su acción-actuación-creación para resolver situaciones pedagógicas y realizar actividades que aporten a la construcción y transformación de la realidad. (Peña, 2016, p. 300)

Otra noción bastante generalizada sostiene que “(...) las competencias individuales se pueden definir como repertorios de comportamientos puestos en práctica en el marco de las actividades profesionales.” (Salazar; Chiang & Muñoz, 2016, p. 3)

Esa complejidad interna, tiene un impacto significativo en el alcance de lo que se entiende por competencias. De lo anterior pueden inferirse dos aspectos importantes a considerar:

(a) Las competencias sólo son definibles en la acción: Esto significa que las competencias no se reducen ni al saber,

ni al saber-hacer, por lo que tener el dominio de ciertas capacidades no significa ser competente. Es ir un poco más allá. Implica la movilización de las capacidades, es decir, saber utilizar adecuada y oportunamente dichos recursos cognitivos. (b) El contexto: (...) la competencia no puede entenderse al margen del contexto particular donde se pone en acción, pues ésta va muy de las manos con las condiciones específicas en las que se evidencia. (Ferreira, 2015, p. 20)

Se puede afirmar que las competencias son un conjunto de capacidades situadas y contextualizadas. Por esta razón, parece haber cierto consenso sobre la naturaleza de las competencias. Hablamos que las competencias son: I) transferibles; II) aplicables a situaciones y contextos determinados; III) multifuncionales; IV) constituyen un prerequisite para desempeñarse a nivel personal de forma adecuado a lo largo de la vida, en el trabajo y en posteriores aprendizajes. (Tobón, 2010; Tobón 2013; Zabalza, 2012; Perrenoud, 2008)

En síntesis, desde la postura de diferentes autores se puede afirmar que “Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.” (Lomelí, 2015, p. 84)

Por otro lado, existe una corriente crítica que sostiene que el modelo de competencias no es más que una moda pasajera cuyo impacto será mínimo o nulo en el campo educativo. Esta visión apocalíptica, respaldada por experiencias no exitosas, gana fuerza entre sus defensores.

No obstante, por la potencia del concepto, el discurso sobre competencias ha permeado diversos ámbitos laborales y académicos. Por su significado y alcance han adquirido ciertas variaciones que permiten su dinamismo:

En otros campos la noción de competencia se emplea para valorar desempeños al lograr un objetivo predeterminado o finalidad específica; es en ese sentido que se habla de que una persona tiene habilidad, aptitud, o que es apta para realizar una tarea. (Marín, 2017, p. 28)

Lo novedoso en el campo de las competencias radica en la incorporación de la noción de capacidades, en la cual se adecúa a los diferentes contextos en el que se desarrollan:

Desde esta perspectiva, la competencia se define por tres elementos:

- Capacidad, conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes requeridas para conseguir resultados en una actividad laboral.
- Acción, entendida por la puesta en práctica de las capacidades para lograr un desempeño profesional deseado.
- Contexto, entorno cambiante en el que se movilizan las capacidades.

Por lo tanto, la competencia es la combinación de un conjunto de capacidades que se movilizan para solucionar un problema en un entorno determinado. (Romero, 2019, p. 46)

1.2. Evolución histórica de las competencias

Las competencias como concepto aplicado al mundo laboral y específicamente al mundo educativo, es de reciente uso. A la fecha no existe consenso sobre la fecha, el campo y la región en donde se comenzó a aplicar el concepto. Sin embargo, diversos autores sostienen que fue en el mundo laboral donde se comenzó a generalizar el término.

Otros autores ubican su origen en el campo de la lingüística. Según Tobón (2013), existe cierto consenso en que el concepto de competencias fue acuñado por Noam Chomsky, al referirse específicamente a la competencia lingüística que poseen las personas.

El tema de las competencias ha cobrado auge en los últimos años. Ya en la década de los sesenta se planteaba la necesidad de contar con personas competentes para su desempeño laboral.

Sin duda se trata de un concepto borroso y poco delimitado. Hay tantas definiciones y alcances de las mismas como autores que escriben o hablan sobre ellas. Tal como sostiene el SEP (2017):

El término competencia es complejo y ha sido usado de diferentes maneras. Desde quien estiene una mirada reducida de la misma, hasta aquellos que sostienen la amplitud del concepto. Así, existen múltiples y variadas definiciones para el término “competencia”; pero un concepto generalmente aceptado establece que es un conjunto de conocimientos y habilidades efectivas para realizar algunas actividades profesionales y laborales totalmente identificadas. (pág. 28)

Un primer enfoque sostiene que a partir de la década de los sesenta se presenta aplicado al mundo de la producción. Tal como lo define (McClelland, 1998, citado por Romero, 2012):

La competencia se inició observando primero a los trabajadores de mejor desempeño y de ese modo poder diferenciarlos de los menos productivos, en consecuencia la competencia representa la destreza más allá de las habilidades cognitivas tales como autoconciencia, autorregulación y habilidades sociales; mientras estas cualidades pueden ser inherentes de la personalidad de los individuos, la competencia laboral se encuentra básicamente relacionada con el comportamiento y al contrario de la inteligencia y la

personalidad, la competencia puede ser aprendida mediante la formación, capacitación y desarrollo. (p. 55)

Siempre analizando la competencia laboral, hay otros autores que sostienen que los primeros estudios se desarrollaron en la década del 70. En esta misma línea, (Villaroel & Bruna, 2017), sostienen que “El concepto de competencia se utilizó por primera vez en los años 70, como resultado de investigaciones enfocadas en identificar las variables que permitían explicar el desempeño en el trabajo.” (p. 76)

No solamente en el continente americano se marca un cambio innovador al asumir la educación basada en competencias como una alternativa de mejora tanto en el desempeño laboral como con la productividad de las empresas y por ende de los sistemas educativos. Así:

En la década de 1980, la formación para el trabajo con base en competencias genera en Inglaterra y Australia reformas educativas que tuvieron como objetivos: fortalecer la competitividad de los trabajadores en el ámbito internacional, generar una fuerza laboral con la capacidad de ser flexible para adaptarse a los cambios en la producción, facilitar la educación continua acorde a los requerimientos de las empresas, orientar el sistema educativo con base en la demanda empresarial. (Tobón, 2005, p. 17)

De esta manera, la incursión de las competencias en educación, transitan desde la evaluación, hasta la definición de procesos iniciales de formación y fundamentación, así como la integración de distintos modelos experimentados en Francia como en España.

Desde otra perspectiva, la evolución histórica del concepto de competencia es la planteada por Tobón (2005), quien

Enuncia que las múltiples definiciones del concepto proviene debido a la confluencia de diversos aportes disciplinares y

tendencias económicas y sociales, el inicio de este concepto como tal lo inicio las aportaciones de la lingüística de Chomsky y la psicología conductual de skinner en la década de los setentas, a partir de esto se desencadenaron múltiples críticas y reelaboraciones, tanto en la lingüística como en la psicología (conductual y cognitiva) y en la educación; el modelo conductual para el desarrollo de las competencias, aunque ha trascendido el esquema de estímulo respuesta, se basa en el comportamiento observable, efectivo y verificable, concluyendo entonces así el desempeño. (pp. 314-315)

El concepto transita rápidamente desde la década de los setenta, ochenta y noventa, época que permite al concepto de competencias caracterizarse y definirse en el campo de la educación basada en competencias, de acuerdo a la naturaleza y concepciones de instituciones, organizaciones y autores.

A continuación, se presenta una matriz que describe las características, enfoques y aportes sobre competencias, construidas a lo largo de las últimas décadas:

Tabla 1.
Características, enfoques y aportes sobre competencias

Autor	Enfoque	Aporte
Gary Becker, 1964.	Parte de la teoría neoclásica, la cual sostiene que, en condiciones de competencia perfecta, la productividad marginal del trabajo es igual al salario en una empresa representativa.	Distingue entre dos tipos de formación que podrían proporcionar las empresas la formación general y la formación específica.
Tobón, 2005, 2013.	Se consolida la gestión del talento humano basada en competencias en el marco del proceso	Facilita y acompaña el proceso de integración del crédito académico como criterio rector en el

(...) **Tabla 1.**
Características, enfoques y aportes sobre competencias

Autor	Enfoque	Aporte
OCDE, 2010.	de Convergencia Europea de Educación Superior. Las caracteriza como aquellas habilidades necesarias para que los jóvenes sean trabajadores efectivos y ciudadanos de la sociedad del conocimiento del siglo XXI.	diseño curricular universitario. Plantea la importancia de las habilidades y capacidades para el siglo XXI.
Márquez Ruíz y Valle, 2013.	Se analizó a profundidad la temática entre educación, trabajo y empleo, con un enfoque particular en la Educación Basada en Competencias. Este análisis abarca diversos aspectos, incluyendo los antecedentes históricos y conceptuales del enfoque de competencias, así como el surgimiento y desarrollo del modelo de Educación basada en Competencias a nivel internacional y nacional.	Establece la vinculación entre las competencias adquiridas en la formación escolar y las competencias requeridas en el mercado de trabajo.
Le Boterf 1994 & Levy Leboyer, 1996.	El Estado francés en 1993, estimuló una visión basada en competencias, después de que la Agencia Nacional por el Empleo (ANPE), modificó sus modelos ocupacionales.	El principal aporte es que produjo severas observaciones del mundo académico.

(...) **Tabla 1.**
Características, enfoques y aportes sobre competencias

Autor	Enfoque	Aporte
	En Francia el movimiento por las competencias comenzó a desarrollarse durante los años 80, haciéndose notoriamente influyente a partir de los años 90, la irrupción del concepto competencia ha transcurrido por diferentes etapas: el concepto apareció primero en algunas organizaciones como una idea, lo que indujo el desarrollo de instrumentos y herramientas para practicantes y consultores.	Luego se conceptualizó en términos teóricos; finalmente pasó a un enfoque más crítico de esta.
Romero, 2012.	En Alemania el concepto de competencia siempre ha estado implícito en un sistema educacional y de formación vocacional (VET), pero que también incluye la tradición que proviene desde el tiempo de los artesanos, que define la teoría de la formación vocacional con su correspondiente pedagogía asociada a las ocupaciones. 1996 el Sistema de Educación alemán adoptó un modelo denominado competencia en acción, desplazándose desde el	Su énfasis principal ha estado puesto en priorizar el aprendizaje por sobre el resultado, la competencia ocupacional está ligada al término <i>beruf</i> (que normalmente significa ocupación). Se propusieron currículum por áreas de aprendizaje en lugar de conocimiento relacionado con campos ocupacionales.

(...) **Tabla 1.**
Características, enfoques y aportes sobre competencias

Autor	Enfoque	Aporte
	concepto original que enfatizaba la estimulación personal al aprendizaje a otro orientado a los resultados.	

Fuente: elaboración propia en base a (Tobón, 2005, 2013), (OCDE, 2010), Márquez Ruíz Valle, (2013), (Le Boterf, 1994 & Levy Leboyer, 1996), Romero, (2012).

La adopción en Europa del concepto de competencias en educación, crece cada vez más y se extiende a otros continentes; reconociendo su origen en el mundo de la evaluación del desempeño de trabajadores de distintas empresas. Sin embargo, en esta década no se puede pasar por alto uno de los hitos históricos que contribuye a la construcción de una revolución educativa en Europa, lo anterior tiene como base que en “1999 la reunión de Bolonia agrupó a 29 países europeos con el fin de identificar un marco común para las titulaciones, un sistema de movilidad de estudiantes, profesores y profesionales con créditos compatibles, así como el fortalecimiento de la calidad de la enseñanza con base en competencias”. (Castillo Morales, (2014), citado por Romero, (2012), p. 3)

El proceso evolutivo del concepto también ha tenido distintas acepciones y proviene de distintos modelos de experimentación en su aplicación al campo educativo. A continuación, se presenta una matriz que contiene tres modelos que conforman los principales antecedentes históricos del debate del término Competencias.

Tabla 2.***Antecedentes del debate inicial de la educación basada en competencias***

Enfoque propuesto por Echeverría (2004)	Modelo Británico década 80	Modelo Austríaco
Es un enfoque centrado en la tarea: se relaciona con la ejecución de actividades especialmente relacionadas con el desempeño en el puesto de trabajo o en el campo técnico.	Este modelo centra su interés en la evaluación de competencias en función de normas del medio laboral (National Competent Vocational Qualification-NVQs).	Una primera dimensión privilegia la dimensión cognitiva y se define como el conjunto de habilidades, destrezas y conocimientos que podría ser aplicado a una ocupación específica y transversalmente a otras similares. Considera además las destrezas y habilidades del individuo para desarrollar tareas y estrategias para solucionar problemas.
Una segunda dimensión se centra en el perfil: se relaciona con la excelencia profesional.	Por su naturaleza presenta una diversidad de cualificaciones de los trabajadores.	Una segunda dimensión privilegia la competencia social: (Sozialkompetenz). Se refiere a la voluntad y destrezas del individuo para cooperar e interactuar con su entorno social responsablemente.
Una tercera dimensión es la perspectiva holística: se toma en consideración los elementos	Se establece una sostenida inversión en capital humano.	Una tercera dimensión se relaciona con la competencia personal (Selbskompetenz) que comprende el desarro-

(...) **Tabla 2.**
Antecedentes del debate inicial de la educación basada en competencias

Enfoque propuesto por Echeverría (2004)	Modelo Británico década 80	Modelo Austriaco
relativos a la tarea y a la experiencia profesional.		llo de las herramientas necesarias para mejorar la autoestima y se define en términos de habilidad y voluntad para el desarrollo personal, como también las destrezas, habilidades, motivaciones y aptitudes para trabajar en un mundo globalizado.

Fuente: elaboración propia en base a (Romero, 2012).

Finalmente, la implementación de la educación basada en competencias es una realidad, en el campo educativo de manera generalizada. El contexto de la internacionalización de la educación superior, la movilidad académica, el reconocimiento de créditos y las titulaciones debidamente reconocidas entre las universidades de educación superior, ha permitido su difusión.

1.3. Acerca de las competencias en educación

Este apartado expone el proceso de implementación del modelo de competencia en el ámbito educativo, reconociendo que se trata de un modelo en construcción, cuyos orígenes provienen del mundo laboral y del desempeño de los trabajadores. En este contexto, se identifican autores tanto a favor del modelo como detractores del mismo.

Sobre este fenómeno, Barrett (2001), sostiene que:

Privilegiar la educación basada en competencias generaría a nivel pedagógico dos graves implicaciones: las epistemológicas ¿cómo es posible en un campo profesional donde el conocimiento cambia, especificar de antemano el conocimiento que se requiere para lograr la competencia? Y las ontológicas no se puede evaluar a partir de la simple observación se hace necesario el registro de las comprensiones del actor, las relaciones entre pensamiento y acción son existentes. (p. 3)

En contraposición a Barrett (2001), hay autores que focalizan de forma específica la brecha en la que el modelo basado en competencias crea su base epistemológica en la transición al mundo educativo. En este sentido, se “Señala que el enfoque de competencias refuerza el punto de enlace entre el mercado educativo y el de trabajo, ya que se sitúa a medio camino entre la producción y el consumo de competencias por parte del aparato productivo”. (Ducci, 1997, p. 18).

Por otro lado, hay autores que analizan las implicaciones que las competencias tienen en el campo educativo. Al respecto, Grooting (1994), asume que:

Los procesos de Formación basada en Competencias parecen surgir principalmente de dos orígenes: De la necesidad del trabajador o trabajadora por obtener un servicio de formación para superar un resultado de evaluación que demuestra un dominio insuficiente de la competencia, de los procesos de modernización de los sistemas de formación, que ven en el enfoque de las competencias un referente válido para optimizar los insumos del diseño curricular y organizar el proceso enseñanza aprendizaje en torno a la construcción de capacidades para llegar a ser competente. (p. 18)

Uno de los momentos que marca el proceso de concreción del modelo de educación por competencias se registra en la

década de los 90, su aceptación en el ámbito de la Educación Superior da pasos firmes y en la actualidad se ha generalizado y consolidado.

Al respecto, Barrett (2001), realiza una descripción histórica del modelo de competencias que empezó su apogeo en Europa y señala que:

Con respecto a la definición por competencias existen diversos modelos donde sobresale el proyecto Tunning y el Proyecto Definición y Selección de las Competencias (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el primero se refiere a los ejes rectores del Espacio Europeo de la Educación Superior conocido como proceso de Bolonia cuyos orígenes se remontan a mayo de 1998 cuando los Ministros de Educación de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania firman en París la Declaración de la Sorbona, en la que se propone la necesidad de potenciar una armonización europea en la Educación Superior (...), siguiendo el objetivo iniciado en la Sorbona en junio de 1999, los ministros de Educación de 31 países europeos firman la declaración de Bolonia, con el fin de establecer un Espacio Europeo de Educación Superior. El segundo modelo tiene por objeto proporcionar un marco que pudiese guiar a largo plazo el desarrollo de evaluaciones de estas nuevas competencias, aglutinando las competencias en tres grupos: Uso interactivo de las herramientas, interacción entre grupos heterogéneos y actuar en forma autónoma. (pp. 3-5)

El modelo de educación por competencias se caracteriza por generar en las comunidades académicas y en los pensadores de la educación, una alternativa oportuna y pertinente para llevar a cabo los cambios que requerían los sistemas educativos y las universidades en vista que sus modelos de enseñanza no estaban acorde a las exigencias de la sociedad. De esta forma,

El término competencia adecuado al campo de la Educación Superior significa un saber en contexto. Desde

este enfoque, los estudiantes además de apropiarse de conceptos fundamentales de las disciplinas, aprenden su aplicación e integración para desenvolverse con éxito en su etapa formativa, en su desempeño profesional y en su vida personal. La competencia implica, además de conocimientos y habilidades, la comprensión de lo que se hace. (Monzó, 2011, p. 27)

Una de las principales manifestaciones de las competencias en el campo de la educación superior, se concretiza en lo que se conoce como el proyecto Tuning.

En términos teóricos, el proyecto Tuning América Latina remite implícitamente a un marco reflexivo-crítico, producto de una multi-referencialidad, tanto pedagógica como disciplinaria, para compatibilizar sus líneas de acción. El proyecto no puede enfocarse como una «receta», sino como una metodología que procede de una perspectiva, cuya finalidad es incorporar los diferentes aspectos de la diversidad de los países que en él intervienen e interactúan.

Hoy Tuning es más que un proyecto; se ha convertido en una metodología internacionalmente reconocida, una herramienta construida por las universidades para las universidades, un instrumento que permite pensar que el Espacio de Educación Superior Europeo puede ser una realidad cada vez más cercana. Europa está transitando su camino de integración y Tuning ha facilitado parte de ese proceso. (Beneitone, y otros, 2007, p. 12)

El análisis del discurso relacionado con las competencias, se desarrolla en múltiples dimensiones y espacios. Tal como se ha sostenido, uno de los enfoques que ha tenido una incidencia directa ha sido el Proyecto Tuning para América Latina. Varios de los diseños curriculares que se realizan en la actualidad, están inspirados en este modelo.

La necesidad de reflexión crítica, producto de una multi-referencialidad pedagógica como disciplinaria, hace

que América Latina implemente el proyecto Tuning como una metodología cuyo objetivo es incorporar los diferentes aspectos de la diversidad de los países que en él intervienen e interactúan, construido por universidades para universidades. (Romero, 2012, p. 46)

La aplicación de la formación basada en competencias en el campo de la educación superior, ha tenido diversas críticas. Su principal debilidad ha consistido en la poca capacidad para adecuar el modelo Tuning al contexto particular de una institución universitaria. Sin embargo, es necesario reconocer que una de las principales bondades ha consistido en acercar la perspectiva del mundo educativo al mundo laboral.

El complejo campo de la formación basada en competencias, requiere de un análisis profundo y multidimensional. Su impacto en la educación superior, es fundamental para comprender los cambios que actualmente se están presentando en la formación de los docentes.

La formación basada en competencias requiere: 1) por parte del evaluado reflexión, autoevaluación y un compromiso explícito con su propio proceso formativo; 2) del proceso de aprendizaje, documentar resultados de aprendizaje, flexibilizar el programa (individualizado), una retroalimentación frecuente y de alta calidad, y un liderazgo desde las jefaturas de las unidades docentes (...), ya que fomenta el compromiso y la participación activa de todos los profesionales del equipo en el proceso formativo. (Morán, 2016, p. 131)

1.4. El debate actual sobre las competencias

No se puede sostener que el concepto de competencias sea la solución a los grandes y complejos problemas del mundo de

la formación y del mundo laboral. Es importante, reconocer que hay quienes defienden esta postura y también hay quienes consideran que existen grandes debilidades y contradicciones tanto en su definición como en su aplicación.

Básicamente se pueden identificar cinco grandes críticas al concepto y a la formación basada en competencias.

En primer lugar, uno de los aspectos que se presenta en el debate contemporáneo tiene que ver con el sentido pragmático que tienen las competencias:

En cuanto que el modelo de la Educación por Competencias se propone la instauración de un enfoque de formación pragmática, el cual abandona la tradicional perspectiva humanística y trasciende el habitual paradigma de la educación moderna, centrada en el desarrollo exclusivo del intelecto y en la asimilación privilegiada de los productos contruidos por las prácticas científico-disciplinarias. (Guzmán, 2017, p. 111)

Sobre este mismo aspecto, Guzmán (2017) sigue sosteniendo que:

De hecho, por una equívoca asociación terminológica, se asume que los denominados Pilares de la Educación para el siglo XXI, atribuidos a Jacques Delors y el equipo internacional que preside, esto es: el saber ser, saber hacer, saber aprender y saber convivir, constituyen los fundamentos ontológicos de las competencias. (2017, p. 115).

Sin embargo, hay que reconocer que esta es una mirada bastante reduccionista sobre las competencias y específicamente sobre la formación basada en competencias. Una mirada más amplia sobre las competencias nos aportaría elementos importantes para pensar en su aplicación en el mundo formativo.

En segundo lugar, otro de los aspectos que genera cierto debate en la actualidad, es lo relacionado con el alcance de las

competencias. En este contexto, la necesaria vinculación con la dimensión ética, es un aspecto neurálgico.

Las competencias son interpretadas de una forma reduccionista, pues las analizan solo desde el punto de vista de que se tenga capacidad o conocimientos para realizar una actividad eficientemente; no destacan la importancia de hacer con responsabilidad y las consecuencias de ese hacer (Aguiar y Rodríguez, 2018, p. 143).

Este aspecto se posiciona desde una perspectiva contraria al primer aspecto. Cabe mencionar, que un análisis integral y holístico, incorporaría ambos aspectos.

En tercer lugar, está la naturaleza de la formación basada en competencias. Se trata de ver las competencias puestas en acción en el campo educativo. Justamente esa articulación de capacidades es más heterogénea en el mundo educativo.

Tal como sostienen Hawes & Rojas, (2012):

Ser competente como profesional universitario es saber actuar de manera apropiada en diferentes contextos, actuando sobre problemas que pertenecen o son atribuidos al campo de la profesión, con claros criterios de calidad y humanidad, seleccionando y movilizandolos diversos tipos de recursos (personales, de redes, de contexto), estando en condiciones de proporcionar los argumentos y respaldos de diferente índole (teóricos, tecnológicos, económicos, éticos, organizacionales, políticos, etc.) que sustentan sus decisiones y haciéndose cargo de los resultados o impactos de las mismas (Hawes & Troncoso, 2009) (p. 57)

Una condición que se debe considerar en un modelo basado en competencias, debe tener claro al menos dos aspectos: I) qué entiende por competencias; II) qué modelo de formación se adoptará. En función de estos dos aspectos se define con claridad el Modelo Pedagógico que se adoptará en una determinada institución o en un sistema educativo.

En cuarto lugar, está el reconocimiento que las competencias son dinámicas y contextualizadas. Las competencias son dinámicas y transferibles. Por ello, para comprenderlas hay que situarlas en un contexto determinado.

Por otro lado, las competencias se movilizan en contextos y en situaciones específicas, lo que lleva a preguntarse qué niveles contextuales son necesarios contemplar para un mejor encuadre competencial. ¿Se tienen en cuenta los objetivos del centro? ¿Y el perfil de los alumnos? Es por este motivo que hemos propuesto contemplar el contexto en tres niveles: el entorno social en el que nos manejamos, la institución en la que impartimos docencia y la zona próxima de aprendizaje, ya sea el taller, el aula o el escenario en el que los alumnos interactúan y construyen su aprendizaje. (Cejas; Navío & Barroso, 2016, p. 116)

En palabras de Martínez, (2015, p. 55), “Así, desde que se hicieran emergentes los modelos formativos por competencias, y la reestructuración de los planes de estudio en la universidad, el profesorado universitario se ha visto involucrado en nuevos procesos de transformación e innovación.”

En quinto lugar, desde una mirada más integral y, tratando de superar esas debilidades y contradicciones, se propone el concepto de competencia profesional. Al respecto, Zabalza (2012a), sostiene que posee competencia profesional toda persona que tiene los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, resuelve problemas de manera autónoma, con un enfoque crítico y puede trabajar en equipo en un contexto profesional determinado.

Desde una perspectiva más amplia, se puede ver la competencia como un proceso de articulación entre la persona que posee tal competencia, y un campo laboral en la cual la aplica. Así, “Entenderemos que una competencia no es solo la suma de dos entidades separadas (trabajador y trabajo), ambos forman una única entidad que correlaciona

los atributos del trabajo con la experiencia vivida.” (Barrientos; Silva & Antúnez, 2016, p. 49)

Es bajo esta perspectiva teórica que se analizan las competencias profesionales docentes. Se trata de un conjunto de capacidades aplicadas a un campo y tareas específicas.

Desde una perspectiva integral, se puede hacer una síntesis de tres grandes tendencias con relación a los enfoques relacionados con las competencias: a continuación, se describen en la tabla denominada clasificación de las competencias según enfoque.

Tabla 3.
Clasificación de las competencias según enfoque

Enfoque	Descripción y alcance
El enfoque conductista	Tiene su origen tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña. Plantea la construcción de competencias a partir de un análisis minucioso y funcional del desempeño laboral de los trabajadores. Se trata de establecer diversos criterios para definir de manera operativa las capacidades y desempeños que permitan elevar la calidad en el servicio o producto. Es una mirada desde el mundo laboral. Vale decir, se trata de analizar el conjunto de tareas y las capacidades que se ponen en juego para desempeñar una función determinada. Desde esta perspectiva, la competencia se identifica y construye a partir de las tareas que el trabajador debe realizar. Las instituciones educativas que adopten este tipo de enfoque son aquellas que privilegian el mundo laboral por sobre el mundo de la formación. Se da una especie de reduccionismo laboral e instrumental.
El segundo enfoque es el genérico.	Se trata de ver la formación de competencias desde el mundo de la formación. Si bien integra, la teoría con la práctica laboral prevalece la primera y generalmente se descontextualiza de la

(...) **Tabla 3.**
Clasificación de las competencias según enfoque

Enfoque	Descripción y alcance
	segunda. Aquí hay un reduccionismo del mundo de la formación. Se trata de un enfoque escolarizado con poca coherencia con el mundo laboral. Se da una especie de reduccionismo académico para la construcción de las competencias. Aquí se puede ubicar el Modelo Tuning que tanto está de moda en las universidades de América Latina y Honduras.
El tercer enfoque es el relacional o integral.	Este enfoque articula los dos anteriores. Ni es un enfoque conductista, pero tampoco es un enfoque puramente escolarizado. Se trata de que tanto la identificación de competencias como la formación de ellas, sean producto de la articulación entre la mirada del mundo laboral y la mirada del mundo de la formación. Aquí se ubican las Competencias Profesionales.

Fuente: elaboración propia basada en los aportes de Zabalza (2012); Jofré (2009); Tobón, (2010; 2013)

Capítulo 2

LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO Y LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES

En el debate educativo actual, uno de los temas que aparecen en la agenda de la educación superior es lo relacionado con la formación de los docentes que se desempeñan en el nivel superior. Esta preocupación tiene dos grandes explicaciones, una exógena y otra endógena.

Desde la perspectiva exógena, la sociedad contemporánea ha vivido cambios radicales que han tenido una incidencia directa en el mundo universitario. Una de las manifestaciones es lo relacionado con el cambio tanto en el mundo tecnológico como en la socialización de las personas.

Los cambios en el mundo tecnológico han ocasionado que tanto la producción, el almacenamiento y la distribución de conocimientos sea extremadamente acelerada. Esta situación ha obligado a las instituciones del nivel superior a ponerse al día tanto con sus currículos como con las competencias de sus docentes. La sociedad del conocimiento ha traído nuevas demandas a los docentes. Dentro de esas demandas están el poseer nuevas competencias que le permitan desempeñarse de manera eficiente.

Desde la perspectiva endógena, cada día las instituciones del nivel superior se ven obligadas a enfrentar una creciente demanda. Pero no sólo eso, esa demanda cada día es más diversa. Esta situación tiene su explicación en las nuevas condiciones de educabilidad con que llegan los alumnos. Cada día los alumnos llegan con mayores desigualdades educativas. Esta situación requiere un replanteamiento tanto de la función social de la institución educativa como de la función y competencias de los docentes.

En otras palabras, cada vez los alumnos son más desiguales económicamente y digitalmente. Hoy se manifiesta con

mayor profundidad, la brecha digital que tienen los alumnos y docentes que se desempeñan en el nivel superior.

En este contexto, se puede afirmar que la docencia superior es una profesión compleja. Su complejidad le viene dada desde diversos ángulos: la sociedad, la historia familiar, la naturaleza de su especialidad, la cultura organizacional de la universidad donde se desempeña y, sobre todo, de la capacidad pedagógica que se tenga para desarrollar su trabajo.

Así, la complejidad del trabajo del docente universitario es cada vez más evidente. Tal como ocurre con las instituciones del nivel superior, aquí también existen tanto factores exógenos como endógenos que explican esta situación. Por un lado, la velocidad de la generación, divulgación y almacenamiento de conocimiento, los cambios en el mundo de la cultura y en la última etapa, los cambios en el mundo de la salud con la presencia de la actual pandemia, explican la complejidad exterior.

Al interior de las instituciones universitarias, aparecen temas y problemas nuevos que nunca estuvieron en la agenda de la educación superior. La mutación de una educación presencial a una virtual, es probablemente su máxima expresión.

En este sentido, tal como sostiene (Cruz, 2011):

Aquel que se interese por la docencia en la universidad sabrá que existen una multiplicidad de miradas e intereses que sustentan diversas investigaciones que pretenden comprender la práctica docente, cómo se forman los docentes, cómo aprenden a enseñar, qué características implicaría una buena práctica de enseñanza, cómo se construye el conocimiento pedagógico-didáctico, cuál es el conocimiento base, y si existe como tal, necesario para una buena práctica, cuáles son las competencias necesarias para

desempeñarse en esta función, entre otros interrogantes. No es fácil ordenar de manera sencilla y clara, dentro de una lógica, el mar de conocimiento que genera la docencia en general y la universitaria en particular. (p. 7)

La formación del docente universitario –como cualquier otro tipo de docente–, tiene sus etapas o clasificaciones. En primer lugar, está lo que se denomina formación inicial. Tal como afirma (Gutiérrez, 2011, p. 101):

Entendemos por formación inicial del profesorado como aquella que se refiere al mínimo número de acciones de formación que oficialmente se establece y que se exige para empezar a trabajar como profesor totalmente cualificado, de acuerdo a la política educativa de cada país.

La docencia universitaria, requiere un proceso formativo tanto inicial como permanente. Su naturaleza va a depender del contexto en que se desarrolle. Por ello, cada día cobra más fuerza la necesidad de la formación del docente universitario. En palabras de (Gros & Martínez, 2020, p. 50):

Efectivamente, así de simple, pero también así de complejo, ya que hasta hace poco tiempo al profesor universitario se le ha supuesto su profesionalidad como docente por el hecho de saber sobre la temática, y parecía que con la práctica era suficiente.

Ser buen profesor supone ser capaz de diseñar una actividad docente deliberada que busca un diálogo permanente entre cómo y con qué aprender, qué aprender y dónde, y cómo aprender a desarrollar y a usar lo aprendido. Todos estos conocimientos no pueden alcanzarse únicamente a través de la práctica. La práctica es necesaria, pero debe ir acompañada de procesos de revisión y formación para poder ir mejorando y adaptando nuestro trabajo a las condiciones y a los propósitos de la formación.

Una segunda clasificación, es la denominada formación docente continua. La evidencia internacional permite constatar que, en la mayoría de las universidades, la formación del docente universitario está más ligada a la formación continua. Y vamos a entender como formación continua del docente universitario, aquel proceso formativo que sigue un profesional y que lo habilita a enseñar una ciencia determinada en el nivel superior. Se trata de la formación de determinadas competencias pedagógicas que los docentes universitarios deben poner en acción en su actividad profesional pero que su formación científica inicial no se las proporciona.

Según (Gutiérrez, 2011), existen estudios que señalan con claridad algunas experiencias de formación de docentes universitarios. Su recorrido lo hace tanto en el plano europeo como de otros países de importancia en el campo de la educación superior. Sus hallazgos se pueden resumir en los siguientes aspectos:

- a. En países como Inglaterra y Holanda, la formación inicial del profesorado universitario se basa en tres tipos principales de actuaciones:
 - En primer lugar, el asesoramiento por parte de una persona externa a la que se le considera como experta en algunos de los ámbitos de interés para la formación del profesor novel;
 - En segundo lugar, la celebración de reuniones entre profesorado de la institución y, por último;
 - La observación del profesor novel en la práctica por parte de un mentor-tutor.
- b. Esta misma autora, sostiene que tales estudios también reflejan que, en países como Grecia, Italia y Portugal, se caracterizan por una ausencia de formación para el

profesorado universitario que acaba de incorporarse a la universidad;

- c. Por último, en el caso concreto de países de América del Norte, más específicamente Estados Unidos y Canadá, esta formación se lleva a cabo mediante grupos de apoyo formados por profesorado con amplia experiencia que dan al profesor nuevo una atención individualizada dentro de la oferta de cursos que en la mayoría de los casos son de carácter obligatorio.

A lo anterior, se puede agregar que en el contexto de América Latina países como Argentina, México, Chile, Cuba y varios países centroamericanos, la opción formativa ha tenido dos etapas muy marcadas:

- a. La primera, estableciendo en su normativa la necesidad de recibir la Formación Pedagógica para el nivel superior como requisito para desempeñarse en un centro universitario. Sin embargo, en muchos de ellos –Argentina y Honduras como ejemplo–, no se deja claramente establecida si dicha formación se puede adquirir mediante carreras de postgrado, cursos habilitantes, post-títulos o diplomados.
- b. La segunda, son aquellos países donde la normativa es más flexible y existen universidades que establecen programas estructurados de formación pedagógica para el nivel superior conducente a un título de postgrado.

En ambos casos, se refleja la preocupación, relevancia y decisión por focalizar la enseñanza universitaria como un campo de aplicación pedagógica distinta a otros ámbitos o niveles.

Aun así, cada día más, la regionalización de la educación superior y las nuevas demandas de la sociedad de conocimiento han hecho que desde la región latinoamericana se desarrollen procesos de formación de profesores para el nivel universitario

que tengan la característica de formación mixta: una formación pedagógica del nivel superior que habilite para el ejercicio de la docencia universitaria y una serie de trayectos formativos de carácter continuo que lo van perfeccionando.

Aun con todos los esfuerzos realizados, no existe ninguna duda que en el mundo de las instituciones de educación superior ha prevalecido una desvalorización a la formación pedagógica de sus docentes. En el imaginario social del docente universitario, basta con el manejo de la disciplina para poder desempeñarse en la docencia. Sobre este complejo fenómeno, existen diversas posturas que pretenden atrapar la relación dinámica que existe entre el conocimiento disciplinar (el que posee el docente como parte de su formación inicial) y el conocimiento didáctico de esa disciplina. A esta interrelación se le ha llamado Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC). (Cruz, 2011)

Para esta autora, el Conocimiento Didáctico del Contenido, se expresa como parte del conocimiento especializado, del disciplinar, como una subcategoría del mismo. El énfasis está puesto en la transformación del conocimiento del contenido de la materia para su enseñanza. Posteriormente y con mayor peso el mismo concepto aparece con categoría propia dentro de un listado de (...) conocimientos base de la enseñanza (Shulman, 1987, citado en Cruz, 2011, p. 29)

Desde esta perspectiva, se puede decir que el conocimiento disciplinar es requisito para que se desarrolle el Conocimiento Didáctico del Contenido. Esto obedece a un viejo principio pedagógico que sostiene que “nadie puede enseñar lo que no sabe”. Esta premisa adquiere mayor sentido si se reconoce que “El conocimiento del contenido de la materia, es decir, el conocimiento disciplinar, especializado, implica desde este punto de vista tener un conocimiento profundo del mismo, conocer sus estructuras; esto tiene que ver con la naturaleza,

la forma y organización de ese contenido. Son cuatro las dimensiones que se incluyen en este conocimiento: (a) el conocimiento del contenido, (b) el conocimiento sustantivo, (c) el conocimiento sintáctico y (d) las creencias acerca de la materia.” (Cruz, 2011, p. 30)

Así, varios autores (Carretero, 1997; Quinlan, 1987; Cruz, 2011; Gallego y otros, 2007; Saab y Castellucio, 1991) entre otros, sostienen que existe una relación directa entre la concepción epistemológica que se tenga de la disciplina y las diversas decisiones metodológicas que se adopten para su enseñanza. Esta reflexión nos permite resignificar el sentido del contenido específico de la disciplina para poder entender las alternativas didácticas de su enseñanza.

Por ello, la literatura especializada plantea la necesidad de ver la formación del docente universitario, como parte de un proceso de desarrollo profesional docente. Tal como sostiene (Imbernon, 2012, p. 88,) citado en (Rodríguez, 2013, p. 24),

El desarrollo profesional depende de un conjunto de políticas y factores que posibilitan que el profesor universitario se desarrolle en su profesión, lo que incluye aspectos relacionados con su formación disciplinar, con su formación pedagógica, con las políticas de promoción académica, con la organización y gestión académica, enmarcado todo ello en una situación contextual-laboral.

La formación del docente universitario, también es compleja. Va desde la formación inicial hasta la formación permanente. Aunque hay claridad sobre el alcance de cada una, no existe consenso sobre lo que abarca cada etapa. Incluso, no hay consenso para establecer los que, en el mundo de la docencia universitaria, se entiende por formación inicial o por formación permanente.

Tal como sostiene Gutiérrez (2011, p. 101):

(...) entendemos que la formación permanente del profesorado universitario es aquella que se lleva a cabo de manera continua durante el ejercicio de la actividad, es por lo que en ocasiones encontramos nombres diferentes para referirnos a ésta: formación permanente, formación en ejercicio o formación continua.

Otro enfoque está relacionado en analizar la docencia universitaria como una profesión que adquiere sentido en la acción, vale decir, en la práctica que desarrollan los docentes. Justamente es en esta línea que se ubica Londoño (2015), cuando afirma que:

El tema de la didáctica tiene una obvia relación con las prácticas pedagógicas de los profesores, tema que además para los estudiosos de la pedagogía, de la educación en general y de la educación superior en particular, cobra un valor significativo para comprender la actividad docente. La docencia universitaria no se asume como concepto abstracto, desde comprensiones teóricas (lo cual ayudaría a su fundamentación), sino desde las prácticas mismas de los profesores. (p. 54)

Más adelante este mismo autor afirma que “Encontramos otros aportes como los siguientes: Estrada (ya en 1995) destacó que la docencia universitaria no se construye en solitario, sino a partir de la reflexión sobre su propia práctica.” (Londoño, 2015, p. 56)

Desde esta perspectiva, cualquier intento de formación del docente universitario debe enmarcarse en un proyecto mayor que la contiene: **el proyecto de desarrollo profesional docente**. El desarrollo profesional engloba tanto la formación inicial del docente universitario como la formación continua; debe abarcar tanto la formación disciplinar como la formación pedagógica.

A los elementos anteriores, se puede agregar otro: **la profesión del docente universitario es una profesión situada y condicionada**. Tal como sostiene Rodríguez, (2007)

Es destacable la diferencia del profesorado universitario con otras profesiones, Warren (1994) señala que éste llega a formar parte y desempeñarse en dicha “colectividad” institucional a partir de que lo avalan una profesión y una especialización disciplinar específica, y si por algún motivo dejara de laborar dentro del ámbito universitario perdería el status de “profesor universitario” y conservaría únicamente su profesión primaria. (p. 49)

La docencia universitaria es una actividad situada en un contexto específico: la universidad. Por ello es justamente esta institución la que debe establecer los criterios y prescripciones para la organización del trabajo del docente y sus diversas funciones. Dicho en otras palabras, “La universidad debe proporcionar los recursos para que el profesorado desarrolle adecuadamente las nuevas funciones, tareas y roles que exige la docencia.” (Gros & Martínez, 2020, p. 47)

En otras palabras, “Existe una influencia mutua entre el contexto y, en este caso, el profesor universitario. En esta interacción con el medio, el docente interpreta, significa y resignifica su propia práctica. (Cruz, 2011, p. 52)

Si la docencia universitaria es una profesión, entonces existen diversos rasgos que la caracterizan. Tal como sostiene (Rodríguez, 2007, p. 50), “Estrictamente hablando, una profesión puede definirse como una ocupación que garantiza el dominio de ciertas competencias por parte de la persona que las realiza de tiempo completo y que ha sido formada en algún área o especialización formal de la educación superior.”

Sin embargo, la docencia universitaria no es cualquier profesión. Es una profesión multidimensional y compleja. Este aspecto

requiere que para analizarla debemos conocer la multiplicidad de tareas que se desarrollan en diversos contextos y entornos.

Reconocer que la docencia universitaria es una profesión nos lleva necesariamente a la necesidad del complejo proceso de construcción social de la identidad del docente universitario. El estudio de esa identidad profesional, requiere el análisis de diversos factores. Hay que recordar que la identidad profesional no se construye en el vacío, se hace con otros. La identidad profesional requiere el reconocimiento de otros. Alguien puede hacer la función de docente universitario, pero eso no significa que se sienta docente. La identidad profesional requiere hacer y ser.

Hemos asumido la docencia universitaria como una profesión y como producto de una construcción social. Podemos plantear que es una profesión que se basa en la reflexión. Sirva como argumento lo planteado por Sánchez-Parga, (2002), cuando sostiene que:

El objeto de la docencia universitaria no consiste en la exposición de los conocimientos de una ciencia, sino en cómo tal ciencia produce sus conocimientos, cuáles son los medios conceptuales y metodológicos para producir tales conocimientos, por qué se producen dichos conocimientos en ruptura, en confrontación o desarrollo respecto de otros conocimientos. Más que exponer el pensamiento de Maquiavelo, los conocimientos del marxismo, la teoría sociológica de Weber o las ideas antropológicas de Levi – Strauss, la docencia universitaria debe enseñar por qué, cómo, en qué circunstancias históricas e intelectuales o científicas se produjeron tales conocimientos; qué problemas se planteaban tales pensadores y de qué modo los resolvieron. En otras palabras, la docencia universitaria más que enseñar los conocimientos de una ciencia enseña a pensar una determinada ciencia y a pensar científicamente sus conocimientos. (p. 7)

La docencia universitaria no es una profesión normal. Implica acuerdos y desacuerdos. Plantea nuevas tareas y nuevos desafíos. Todo dependerá de las posibilidades de innovación y cambio de la institución universitaria donde se desarrolle tal profesión.

La docencia universitaria es tan compleja como la docencia en otros niveles del sistema educativo. Sin embargo, las tareas del docente universitario incluyen una serie de procesos que lo vuelven más complejo.

La particularidad de la docencia universitaria se caracteriza por su interrelación con otras funciones que lleva a cabo el profesor, como son la investigación y la gestión. A diferencia de la docencia en otros niveles, como el primario o secundario, el académico universitario se define por tres funciones que convergen en su práctica profesional como académico universitario: la docencia, la investigación y la gestión. (Cruz, 2011, p. 52)

En otras palabras:

La docencia universitaria no es una práctica que se limita al accionar del profesor, sino que convive con otras dos prácticas académicas más; las características del inter juego entre las mismas, dentro del contexto de las políticas institucionales, influyen en la práctica de la enseñanza y su conocimiento. (Cruz, 2011, p. 52)

Por último, asumir la docencia universitaria como una práctica reflexiva tiene sus implicaciones:

“Acercarse a la docencia universitaria desde una pedagogía universitaria, cuando esta requiere de comprensión y desarrollo, es poco viable, aunque podría serlo desde el saber pedagógico, dada su posibilidad de conectarse con la construcción de tal pedagogía, a partir de las construcciones

o prácticas reflexivas de los mismos docentes universitarios.”
(Londoño, 2015, p. 60)

En esta misma línea, se sostiene lo siguiente:

Este objeto de la docencia universitaria lejos de limitarse a enseñar el modo de producción de una ciencia y sus conocimientos, debe adoptar la disposición científica de explicar el modo de producción de cada uno de sus conocimientos y conceptos, ya que los conocimientos e ideas ni nacen por generación espontánea, ni se transforman al azar, ni desaparecen o se pierden por sí solos. Explicar la producción, la genética o biografía, de los conocimientos es no tanto ni propiamente una enseñanza y aprendizaje científicos, cuanto una real práctica científica, donde los conocimientos son explicados y comprendidos. (Sánchez-Parga, 2002, p. 8)

Desde otra perspectiva, se define la docencia universitaria “como una acción profesional que se sustenta en un conocimiento sistemático y fundamentado”. (Zabalza, 2006, citado en Cruz, 2011, p. 58)

De la definición anterior, podemos deducir que se asume la docencia universitaria como una profesión, con el dominio de determinadas competencias y con la necesidad de ser producto de tramos formativos. Un segundo aspecto está relacionado con la necesidad de equilibrar tanto la formación docente como la formación en investigación, desequilibrio que ha sido denunciado en variadas ocasiones.

Al final un buen docente tiene mucho que ver con lo que pone en práctica en el proceso de enseñanza. Son los pequeños detalles, las pequeñas decisiones, los tiempos y su uso, la actitud hacia la atención a los alumnos, las cosas que configuran y reconfiguran la nueva identidad del docente universitario. De alguna manera,

hay que darle una dimensión psicológica al trabajo del docente universitario.

Así,

Pensar en la docencia, en la construcción de su conocimiento desde esta mirada más psicológica implica poner en juego fundamentalmente la fuente dinámica de regulación. Significa pensar y promover el compromiso que implica la función docente, en relación al desafío de promover el aprendizaje de los estudiantes. (Cruz, 2011, p. 46)

Desde esta perspectiva,

“(...) la idea de una “enseñanza centrada en el aprendizaje de los estudiantes”. Fundamentalmente se busca trasladar el eje de la planificación didáctica, pasar de centrarse en lo que hace el docente a la actividad del estudiante. (Cruz, 2011, p. 57) Más adelante sostiene, “Si bien el protagonismo se centra en el estudiante y su aprendizaje, el rol del docente no es secundario. No pierde su función y el valor agregado que conlleva en el proceso de enseñanza”. (Cruz, 2011, p. 57).

2.1. Los saberes del docente universitario

La formación pedagógica del docente universitario, es el tramo formativo que brinda competencias para el ejercicio de la profesión docente en una institución superior determinada. Complementa el saber específico del campo especializado de la profesión y se articula con un conjunto de saberes de fundamento pedagógico y de procedimientos didácticos. Se trata de la articulación de **fundamentos, métodos, técnicas y herramientas que se ponen en acción al momento de enseñar**. Son aquellas competencias que le imprimen identidad profesional al docente universitario.

Sin duda, es aquí donde se adquieren las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales que permiten el ejercicio de la docencia universitaria de manera profesional. Es el tramo donde el docente aprende a enseñar. En ella, **se aprende la profesión docente o el oficio de enseñar.**

En el complejo campo de la profesión del docente universitario, se pueden identificar seis campos de conocimiento: I) el conocimiento disciplinar que corresponde a la formación inicial del profesional que se desempeña como profesor universitario, II) las disciplinas aplicadas a los saberes pedagógicos de la enseñanza universitaria, III) los saberes didácticos aplicados a las prácticas de aula, IV) los saberes aplicados a la investigación, V) los saberes del campo científico-tecnológico aplicados a su función docente y VI) los saberes aplicados al trabajo directivo de los docentes que se desempeñan en la institución de educación superior.

El primer campo de conocimiento es el relacionado con las disciplinas de su formación original. Son aquellos saberes que conforman su conocimiento científico en un determinado campo específico. Es el conocimiento especializado de una determinada disciplina o de una ciencia. En este campo de conocimiento se estructuran las **competencias profesionales específicas.**

El segundo campo es el relacionado con **las disciplinas que configuran el fundamento pedagógico desde el aporte de las Ciencias de la Educación.** Son saberes fundamentales que le dan sentido y razón al ejercicio de la docencia universitaria. Es el fundamento que el trabajo docente requiere cuando desarrolla la tarea de enseñar.

El tercer campo de conocimientos pedagógicos, son los que están orientados a las estrategias de enseñanza, los estilos de planificación didáctica, los criterios para la evaluación

de aprendizajes y en general, el trabajo de aula. Son las competencias didácticas que se ponen en juego en cada tarea docente. **Se trata de la dimensión procedimental de la formación pedagógica universitaria. Tanto el segundo como el tercero apuntan a la formación de competencias pedagógico-didácticas del docente universitario.**

El cuarto campo de conocimiento, es el relacionado con los **saberes aplicados a la investigación en el mundo universitario.** Estos saberes, corresponden y dan vida a una de las principales funciones que tienen las universidades contemporáneas: **la función de investigación.** Son **competencias investigativas** que adquieren sentido cuando se genera conocimiento científico y válido sobre un campo de la ciencia y que permiten que la institución cumpla su función como productora de conocimiento. El mayor o menor peso de este tipo de conocimiento está condicionado por la naturaleza de la institución universitaria donde ejerza su trabajo.

El quinto campo de conocimientos es el que está directamente relacionado con el dominio y aplicación de las TIC 's al campo educativo. Son las **competencias tecnológicas** necesarias para el desempeño de la docencia en la sociedad del conocimiento. De la misma forma que en el caso anterior, el énfasis mayor o menor está condicionado por el tipo de institución donde se desempeñe.

Por último, el sexto campo de conocimientos pedagógicos, son los relacionados con la gestión directiva. Es el campo que está directamente orientado a formar **competencias directivas** necesarias para el trabajo docente. Está compuesto por el conjunto de saberes que brindan las competencias necesarias para la función directiva dentro o fuera de la universidad.

Estas competencias se desarrollan en el ejercicio profesional del **trabajo docente.** Vale decir, se desarrollan en lo que se

conoce como trabajo docente. Éste tiene lugar primordialmente –aunque no exclusivamente– en los centros universitarios. El trabajo docente, por su naturaleza y dimensiones, es una actividad compleja. En consecuencia, se puede decir que las prácticas profesionales docentes, **son prácticas sociales complejas**.

Su complejidad le viene dada por la presencia de múltiples elementos tanto endógenos como exógenos a la institución de educación superior. Tal como sostuvimos anteriormente, podemos afirmar que el trabajo docente es una práctica profesional social situada y multidimensional.

2.2. La naturaleza de las competencias profesionales docentes

Se reconoce, de manera general, que **una persona es competente para hacer algo cuando demuestra que lo sabe hacer**. Si el **algo** tiene que ver con el trabajo, puede decirse que la persona es competente en su trabajo; es decir, tiene o posee competencia laboral. La competencia es, entonces uno más de los diferentes atributos de la persona –en su carácter de trabajador– y dicha competencia es, por lo tanto, identificable en la persona misma. La identificación de la competencia laboral resulta posible si está también definido el campo ocupacional en el que se aplicará la competencia. (Núñez, 2007)

En este sentido, hay dos aspectos que es necesario precisar:

- a.** En primer lugar, lo relacionado con el campo de actuación laboral. Se entiende por este, el lugar o territorio donde los docentes ejercen su actuación. Vale decir, es el área donde se desempeñan;

-
- b. En segundo lugar, la función profesional docente. Se entiende por ésta, el conjunto de tareas que realizan los docentes en el ejercicio de su trabajo profesional.

El campo condiciona la función profesional, en consecuencia, el campo también ejerce un condicionamiento sobre el tipo de competencias profesionales docentes que se ponen en acción. Tanto campo como función profesional se articulan para configurar las competencias profesionales docentes.

Por esto, resulta procedente establecer que, en materia del campo de la actuación profesional, un profesional es competente cuando demuestra que sabe, es decir, que es capaz de realizar la actividad profesional docente especificada, en condiciones de eficiencia, de eficacia y de funcionalidad.

De esta definición o de otras similares, puede desprenderse una característica esencial de la competencia profesional docente, y es su **observabilidad**. Una competencia debe ser evaluable, se puede determinar si se posee o no, o en qué grado se domina.

Se construyen articulando dos perspectivas: **el enfoque del mundo laboral profesional docente y el enfoque del mundo de la formación académica docente**.

Figura 1
Construcción de las competencias profesionales docentes



Fuente: elaboración propia basada en datos de SEP/UNPH, (2017)

La perspectiva del mundo laboral profesional se hace presente a través del análisis de la actividad del docente en su entorno laboral.

La perspectiva del mundo de la formación académica se hace presente en la identificación de las capacidades que se encuentran en la base de la práctica profesional docente y en la organización de los procesos formativos que conduzcan al desarrollo de estas capacidades.

Desde otra perspectiva, docente, Barrón (2009), sostiene que:

La competencia profesional del docente, entendida más como una competencia intelectual, trasciende el sentido puramente técnico del recurso didáctico. Las competencias docentes se caracterizan por ser complejas: combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas; así como una reflexión y análisis sobre los contextos que las condicionan y que van más allá del aula. (p. 78)

Se trata de ver las competencias en términos de capacidades que se ponen en práctica.

Para el desarrollo de estas capacidades será necesario que los docentes reflexionen y que, en la medida de lo posible, se impliquen en la construcción del cuerpo de conocimientos para poder afrontar con eficacia y calidad el tratamiento de los problemas del aula. (Sepúlveda, Opazo & Sáez, 2014, p. 68)

Se puede afirmar que desarrollar un análisis sobre las competencias profesionales docentes no es tarea fácil. Se trata de estudiar determinadas capacidades que influyen directamente no solo en el desempeño de los docentes, sino, en el aprendizaje de los alumnos.

Así,

La competencia profesional del profesor se define como el conjunto de cualidades internas que le permiten sostener y aplicar un discurso científico desde el cual generan procesos de aprendizaje permanente en sentido personal y grupal con visión innovadora hacia un desarrollo proactivo e integral de su profesionalidad. (Guzmán, Marín, Zesati y Breach, et al. 2012, p. 81)

En otras palabras, el profesional universitario, especialmente aquel que se dedica a las labores de la docencia, debe estar plenamente seguro de la comprensión correcta que se tiene y se asume sobre sus competencias.

Desde esta perspectiva, se asume que la “La competencia es un grupo de elementos combinados (conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades) que se movilizan e integran en virtud de una serie de atributos personales, en contextos concretos de acción”. (Sacristán, 2009, p.104)

La movilización de los saberes que integran desde lo cognitivo hasta la praxis y la contextualización de la realidad en acción, facilita reconocer lo complejo de las competencias profesionales docentes, y esta complejidad abarca inmediatamente al profesor universitario y la diversidad de desafíos que hoy por hoy la docencia como profesión plantea al docente universitario. En palabras de Braslavsky (1998), hay “cuatro tipos de competencias que el profesorado debe tener: competencias pedagógico–didácticas, competencias institucionales, competencias productivas, competencias especificadoras. (pág. 82).

Se debe entender que la formación pedagógica de los docentes universitarios es una necesidad con el fin de facilitar tanto la enseñanza como el aseguramiento del aprendizaje en los estudiantes.

En el estudio de las competencias y su adopción en el campo educativo especialmente el nivel superior, se encuentran distintas posturas, clasificaciones, modelos y recursos que se ponen en ejecución y se activan, participan, interrelacionan entre ellas, con el único propósito que las mismas sean adquiridas y demostradas en el ejercicio de una profesión u oficio o una actividad, tarea precisa sin equivocación; lo que se espera que sea eficiente y efectivo.

Este contexto sobre las competencias y desde la mirada de la OCDE, en primer lugar, refiriéndose a las Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina y, en segundo lugar, desde la mirada de los Estados Miembros de la Comunidad Europea, se presenta una síntesis que se aproxima a las competencias del docente universitario.

Tabla 4.
Competencias del docente universitario. Tres miradas institucionales

Estados miembros de la Comunidad Europea, 2010	IES de América Latina, Proyecto Tunning. 2006
Competencias	Competencias genéricas
Competencias metacognitivas	Capacidad crítica y autocrítica, capacidad para actuar en nuevas situaciones, capacidad creativa.
Competencias culturales y contextuales	Compromiso con la preservación del medio ambiente, compromiso con su medio sociocultural.
Competencias cognitivas	Capacidad de abstracción análisis y síntesis, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, conocimiento sobre las áreas de estudio y la profesión, capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, capacidad para tomar decisiones.

(...) **Tabla 4.**
Competencias del docente universitario. Tres miradas institucionales

Estados miembros de la Comunidad Europea, 2010	IES de América Latina, Proyecto Tunning. 2006
Competencias comunicativas	Capacidad de comunicación oral y escrita, capacidad de comunicación en un segundo idioma.
Competencias tecnológicas	Habilidad en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
Competencias investigación	Capacidad de investigación, capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
Competencias sociales	Responsabilidad social y compromiso ciudadano, capacidad de trabajo en equipo, habilidades interpersonales.
Competencias de gestión	Capacidad para formular gestionar proyectos, capacidad para planificar y organizar el tiempo, habilidad para trabajar en contextos internacionales, habilidad para trabajar en forma autónoma. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes, compromiso ético, compromiso con la calidad.

Fuente: IES de América Latina, Proyecto Tunning, (2006. Pág. 99 – 100). Estados miembros de la Comunidad Europea (2010).

El objeto de la síntesis, a partir de las posiciones y definición de competencias para un docente universitario, es establecer una aproximación a un perfil desde las competencias científicas, las competencias genéricas y las propias competencias planteadas; así se construye una tabla que describe cada posición y clasificación. Sin embargo, al hacer uso del método analítico

y realizar una descomposición de cada una de ellas, así como el estudio minucioso de las interrelaciones existentes entre las mismas, permite identificar aquellas competencias que pueden categorizarse en una o varios grupos de competencias.

En primer lugar, las competencias genéricas en un total de veinte y tres (23) de las IES de América Latina, específicamente el denominado Proyecto Tuning; y, en segundo lugar, la Comunidad Europea presenta ocho competencias (8).

El proceso de análisis permitió identificar que el contexto aborda también competencias que tienen relación directa con la creatividad y la autocrítica y especialmente con la competencia de metacognición y con las competencias culturales y contextuales; mientras que el aspecto de Conocimiento científico aborda y enmarca competencias genéricas que tienen relación con el análisis, síntesis, toma de decisiones, comunicación, investigación y tecnología, las que a su vez se articulan con las competencias cognitivas, tecnológicas, de investigación y comunicativas.

Las instituciones, han definido posiciones genéricas, específicas y complejas, finalmente apuntan a un nuevo perfil del docente universitario. Incorporan el aspecto de la actitud, la ética, la profesión, y el respeto, así como la gestión. Pero es claro que las tres miradas analizadas no abordan de forma directa lo relacionado al elemento pedagógico con el cual el docente universitario facilitará la integralidad de la enseñanza.

En el marco de la adopción del enfoque de competencias en el campo educativo, también se registran autores que han dedicado sus investigaciones al estudio de este fenómeno y que establecen como producto modelos, categorías, niveles y tipos; todos apuntan a definir elementos para un nuevo perfil profesional del docente universitario basado en competencias.

Tabla 5.***Competencias del docente universitario. Miradas desde los autores***

Autor	Propuesta	Orientación
Zavala, 2005	Cinco Niveles	■ la ejecución de la misma; ■ la ejecución con un relativo nivel de autonomía; ■ la ejecución de tareas en un contexto de complejidad; ■ la complejidad unida al control de persona; ■ la responsabilidad y creación de modelos;
Perrenoud, 2005	Diez Familias de competencias	■ organizar y animar situaciones de aprendizaje; ■ gestionar la progresión de los aprendizajes; ■ elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; ■ implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; ■ trabajar en equipo; ■ participar en la gestión de la escuela; ■ informar e implicar a los padres; ■ utilizar las nuevas tecnologías; ■ afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión; ■ organizar la propia formación continua.
Saravia, 2004	Modelo estructural de competencias	■ Competencia científica: el Saber del área de conocimiento, la investigación integrada como motor del aprendizaje, contribución a la generación y difusión de un nuevo conocimiento;

(...) **Tabla 5.**
Competencias del docente universitario. Miradas desde los autores

Autor	Propuesta	Orientación
Corea 2009, Gonzales 2007	Categorías de Competencias	■ Competencia Técnica: Vinculación del saber con la realidad, Dinamización de procesos interactivos; ■ Competencia Personal: disposición para aprender, disposición para la comprensión del otro; ■ Competencia Social: disposición para promoción del aprendizaje social, liderazgo para el aprendizaje por proyectos de investigación con los estudiantes. ■ La categoría 1: Agrupa los conceptos más universales que en última instancia definen la existencia de la competencia en investigación a saber: el desarrollo profesional en un área que le facilita al docente su desempeño, la relación pedagógica entre las demandas sociales el tipo de competencia necesitado y el proceso pedagógico universitario, por demás las bases de la investigación y su calidad que ofrecen punto de partida para valorar la competencia en esta área; ■ La segunda categoría de marco conceptual: Asume de manera más particular la concepción de las competencias profesionales y las competencias docentes en Educación Superior; ■ La tercera categoría vinculada de manera más singular a la variable estudiada en cuanto al perfil docente investigador, se singulariza el análisis de las competencias del docente investigador en dos aspectos: la delimitación del perfil de competencias del profe-

(...) **Tabla 5.**
Competencias del docente universitario. Miradas desde los autores

Autor	Propuesta	Orientación
Braslavsky, 1998	Tipos de Competencia	sor y la influencia de la competencia en la calidad; ■ Competencias pedagógico–didácticas: Hacen alusión a todos los aspectos referidos al proceso de enseñanza–aprendizaje que inevitablemente el profesorado ha de conocer para un adecuado desempeño de su profesión; ■ Competencias institucionales: Encontramos aquellas competencias que tienen que ver con la capacidad que ha de tener el profesorado para articular lo que se dispone desde el sistema educativo (macro) con lo que se desarrolla a nivel de institución / aula (micro); ■ Competencias productivas: Hacen alusión a la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que, tanto en la sociedad en general como en el contexto educativo en particular, se van sucediendo con gran velocidad; ■ Competencias especificadoras: Se refieren a la capacidad que han de tener los docentes para aplicar los conocimientos fundamentales al trabajo con sujetos y en situaciones particulares.
Rodríguez Espinar, 2007	Modelos de Buenas Prácticas	■ Modelo centrado en rasgos y factores: Se entiende que un buen profesor es aquel que reúne tanto las aptitudes como las actitudes que se consideran necesarias para el ejercicio de la docencia;

(...) **Tabla 5.**
Competencias del docente universitario. Miradas desde los autores

Autor	Propuesta	Orientación
		■ Modelo centrado en las habilidades: Hace más hincapié en lo que el profesor sabe hacer en relación al proceso de enseñanza – aprendizaje más que en los conocimientos y actitudes que posee; ■ Modelo basado en las conductas manifestadas en el aula: Pone el acento en los aspectos relacionados con el clima del aula y las relaciones interpersonales como clave para evaluar la competencia docente; ■ Modelo centrado en el desarrollo de tareas: En este se considera que un buen docente es aquel que desarrolla completamente las tareas que debe desempeñar dentro y fuera de la institución con relación al proceso de enseñanza – aprendizaje; ■ Modelo centrado en resultados: Considera que un buen docente es aquel que alcanza los resultados, es decir aquel que alcanza los objetivos académicos; ■ Modelo basado en criterios de profesionalidad: En el que se considera que el buen docente es aquel que se comporta como un verdadero profesional.

Fuente: elaboración propia en base a Zavala, (2005, pág. 82); Perrenoud, (2005, pág. 16–17); Saravia, (2004, pág. 88); Correa (2009 & Gonzáles 2007, pág. 82); Braslavsky, (1998, pág. 83-84); Rodríguez Espinar, (2007, pág. 84-85).

La mirada de los autores priorizados, enmarca una perspectiva sobre las competencias, se aborda desde la construcción de una tabla que se compone de dos columnas: primero la propuesta sobre el enfoque de competencias, segundo una columna denominada –Orientación– que para efectos de este análisis se entenderá como la descripción de la propuesta y su respectivo alcance. Así, la propuesta uno se enfoca inicialmente reconociendo a la persona y su complejidad, es decir, el “ser” y posteriormente su orientación se enfoca directamente en la ejecución entendiendo esto como “el hacer”.

Mientras que la segunda propuesta denominada familias de competencias se desplaza desde aquellas tareas que se clasifican en el nivel directivo en primer plano, seguido de un nivel de gestión del conocimiento a fin de asegurar aprendizajes fundamentales, un tercer plano refiere a la implementación de medidas y metodologías didácticas y pedagógicas en la enseñanza, sin olvidar el deber axiológico del docente en su quehacer profesional.

En tercer lugar, está la propuesta de un modelo estructural que parte desde el conocimiento científico “saber”, toma en consideración un aspecto técnico para vincular este conocimiento con la realidad y finalmente se interrelaciona con el “ser” desde lo personal y lo social.

Una cuarta propuesta presenta categorías de competencias: 1, contempla el desarrollo profesional en un área que facilita su desempeño, la relación pedagógica entre las demandas sociales y el tipo de competencia necesitado 2, integra la profesión y las competencias específicas para el nivel de educación superior, 3, el perfil de docente investigador.

En la parte final de la tabla esta la propuesta de cuatro tipos de competencias: Estas centran su interés en el docente destacando su rol pedagógico-didáctico en la enseñanza, su

responsabilidad en la gestión directiva y la productividad, así como la formación para la atención a situaciones particulares que requiere el aprendizaje.

Finalmente, la propuesta sexta explica su mirada desde la estructura de Modelo basado en buenas prácticas; este contiene una especificidad en cada uno de ellos que desde el proceso de enseñanza y de aprendizaje se observa una integralidad que va desde la profesional, lo ético, el ambiente en aula y los resultados.

2.3. La naturaleza de las competencias profesionales en la docencia universitaria

Este apartado se presenta desde un enfoque específico en el campo del desempeño profesional del docente, para ello debe poseer en su ser una serie de cualidades a las que puede acudir en momentos que su labor le exijan. Sin embargo, a lo que nos referimos es a las capacidades, habilidades y al raciocinio que el docente aplica para lograr el desarrollo de la docencia y que sus estudiantes alcancen aprendizajes significativos.

La literatura ofrece una conceptualización sobre las competencias, deja claro que tiene una complejidad y es además transdisciplinaria. Como un paso previo a la definición de competencias profesionales en la docencia universitaria, las competencias precisan de una definición base en el marco de entender su naturaleza. Así, “Las competencias toman la tesitura del área de conocimiento que las nombra. Son definidas por cada perspectiva que les capta y funcionan de acuerdo con la especificidad conceptual de cada ciencia”. (Sánchez, 2016, p. 14)

Entender que la actividad docente en cualesquiera de los niveles donde se ejerza, implica una serie de responsabilidades,

compromiso y saberes, el profesor debe asumir roles directivos, de acompañamiento, de consejería, de guía, entre otros; estos hacen al ejercicio docente como una profesión, para la cual las personas deben tener formación inicial y especialización posterior. En este sentido,

Hualde reconoce que existen al menos dos posibles acepciones del término de profesión: la primera más bien amplia que alude a cualquier actividad que sirve para ganarse la vida y que hace referencia a una capacidad determinada de destrezas; la segunda más restringida que dice relación con la naturaleza especial y a la fuente de conocimiento o destrezas envueltas en un trabajo especializado, conocimientos abstractos que comúnmente se enseñan en las instituciones de educación superior, específicamente, las universidades. (Hualde, 2000, p. 2).

En el campo de la aplicación de la profesión docente, se despliega un devenir de características que el profesor ejecuta desde su propio ser; esta es la profesionalidad, al respecto encontramos distintos modelos, como:

Claramente se manifiesta el abordaje de los modelos de profesionalidad del docente, y los distintos campos que interactúan entre sí: atributos personales, interrelación social, los saberes profesionales, la profesionalidad y la experiencia laboral, así como la necesaria capacitación continua para asegurar la calidad educativa. Así, Bourdoncle (1991), “designa un proceso que consiste por una parte en formalizar los saberes, las habilidades y las actitudes necesarias para el ejercicio de una profesión y por otra en hacer que se reconozca esa experiencia profesional en la sociedad”. (p. 5).

No todo es tan positivo en la profesionalidad, y especialmente sobre la profesión docente, en palabras de Imbermón “la docencia sigue siendo considerada por muchos como una semiprofesión por lo que se hace imprescindible ofrecer un

modelo que haga énfasis en una construcción de la profesión basada en competencias”. (Imbermón, 2006, p. 85). El invitar a la adopción del enfoque por competencias no puede interpretarse como casualidad sino más bien, como una línea estratégica de política educativa que las universidades deben considerar en un proceso de innovación, creatividad y renovación de sus modelos educativos.

En un acercamiento al concepto de competencias profesionales del docente universitario, destaca lo planteado por Gómez-Gajardo, (2014):

El concepto de competencias profesionales para el ámbito de la dirección en educación escolar, primera aportación de esta investigación doctoral como el conjunto de elementos de conocimientos, actitudes, destrezas y experiencia, que permite al directivo escolar articular y movilizar recursos (pedagógicos, humanos y financieros) influenciando de manera positiva a los actores y procesos para el desarrollo exitosos del proyecto educativo. (p. 52)

En este sentido, desde la perspectiva de Weinert (2004), “las competencias profesionales permiten un desempeño productivo y competitivo de labor trabajo individual y colectivo, permitiendo que los objetivos propuestos por las organizaciones se logren en los tiempos asociados y con los recursos disponibles”. (p.37).

En el caso concreto de los docentes universitarios, las competencias profesionales refieren a:

El conjunto de valores, creencias y compromisos, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes, tanto a título personal como colectivo (formando parte de grupos de trabajo e instituciones educativas) habrían de adquirir y en las que crecer para aportar su cuota de responsabilidad a garantizar una buena educación a todos. (Escudero 2006).

Capítulo 3

LA NATURALEZA DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Este apartado aborda lo concerniente a la naturaleza de las competencias pedagógicas en su ámbito profesional, su clasificación desde la mirada de instituciones internacionales, por otro lado, se incluye la mirada de distintos autores, finalmente se explica el lugar que ocupa la formación pedagógica en la docencia universitaria en la actualidad.

3.1. El debate contemporáneo sobre las competencias pedagógicas en el nivel universitario

Hay ciertos elementos que caracterizan el debate sobre las competencias pedagógicas en el nivel universitario.

Un primer tema es el relacionado con el lugar que ocupan los saberes pedagógicos en la actuación docente. Desde la naturaleza de la profesión docente, se ha dado un debate sobre el lugar de los conocimientos pedagógicos y los conocimientos disciplinares. Las instituciones de educación superior, le han dado poca importancia a la dimensión pedagógica. Así:

Los conocimientos pedagógicos y didácticos deberían estar relacionados de forma directa con la labor de los profesores universitarios; pero cuando se revisa la literatura académica en esta temática, se hace evidente la fortaleza de esos conocimientos a nivel escolar, lo cual se muestra en la gran cantidad de estudios e investigaciones, en contraposición con la fragilidad en los contextos universitarios, dada la insuficiencia de los trabajos que retoman esta problemática. (González & Malagónlez, 2015, p. 292)

Por esta razón sostienen la necesidad de recuperar el lugar de la Formación Pedagógica en el nivel universitario.

La imagen que la comunidad académica y las autoridades universitarias tienen sobre el docente universitario, privilegia la

formación disciplinar por sobre la formación pedagógica. Desde esta perspectiva, se asume que un buen docente universitario es aquel que tiene una sólida formación en su campo específico e investigativo.

Sobre este complejo tema, Ponce (2018), sostiene que “La visión recurrente del profesorado en la educación superior es la de un experto en un área de conocimientos, esta visión parece otorgar el papel fundamental a la formación disciplinar del docente.” (Ponce, 2018, p. 23)

Un segundo aspecto está relacionado con la complejidad y multidimensionalidad de las competencias docentes.

La complejidad de la formación de las competencias docentes, se convierte en un tema central en el debate actual. Sobre ello, González; López & Valdivia, (2017), sostienen que: son muchos los factores, objetivos y subjetivos, que aún existen y que limitan el desarrollo de competencias docentes en el profesor universitario, entre ellas se destacan:

- La ausencia o limitada formación pedagógica de los docentes universitarios por tratarse de profesionales que provienen de otras ramas del conocimiento: Medicina, Ingeniería, Derecho, entre otras.
- La creencia generalizada en la comunidad universitaria de que para ser un buen profesor basta ser un buen profesional en la rama del conocimiento que explica.
- La sobrevaloración de la producción científica en el área específica de conocimiento del profesor universitario en detrimento de su formación, investigación y experiencia en docencia, por parte de las agencias acreditadoras y las universidades, en los procesos de acreditación y evaluación del desempeño del docente universitario. (p. 123)

Por su importancia, un tercer aspecto del debate tiene que ver con el lugar de las Competencias pedagógico-didácticas. Se ha sostenido que el campo universitario, el lugar de las competencias pedagógicas, dentro de ellas las relacionadas fundamentalmente con el proceso pedagógico-didáctico, no ocupan un lugar central.

Partiendo del supuesto erróneo de que a enseñar se aprende enseñando, o el de que el ser buen investigador garantiza, pero sé que se es un buen profesor, la carrera profesional de los docentes universitarios ha desestimado cualquier tipo de exigencia previa (en lo que se refiere a capacitación docente) y ha dejado a la libre discrecionalidad de cada universidad el ofertar o no formación para la docencia y a la voluntad de los profesores el aprovecharse o no de ella (Zabalza, 2011)

Por último, es necesario aclarar que existe una discusión sobre la incorporación de nuevas competencias consideradas pedagógicas. Una de estas competencias son las competencias digitales.

Sin embargo, hay que dar la dimensión que requiere a las competencias docentes digitales. Se trata de la articulación de las TIC con el trabajo pedagógico-didáctico. Así, “Para que las TIC puedan estar integradas en el proceso formativo, el docente no sólo ha de poseer competencias tecnológicas, sino también pedagógicas, y la confluencia de ambas incidirá en una experiencia formativa exitosa.” (Cejas; Navío & Barroso, 2016, p. 107)

3.2. La formación pedagógica en la docencia universitaria

La adopción de modelos educativos como el enfoque por competencias brinda el espacio específico de renovar la

institución educativa en todo su contexto, más allá de la infraestructura escolar, es renovar la docencia y por ende profesionalizar al cuerpo docente universitario.

Entender el lugar que ocupa en la actualidad la formación pedagógica de los docentes en el ejercicio de su profesión no es una tarea simple. en general las universidades valoran más lo disciplinar que lo pedagógico. en este sentido, la visión recurrente del profesorado en la educación superior es la de un experto en un área de conocimientos, esta visión parece otorgar el papel fundamental a la formación disciplinar del docente. (Beneitone; Esquetini; González; Maletá; Siufi. & Wagenaar, 2007).

Esta mirada integral de la comunidad escolar, puede facilitar trazar la ruta para asegurar que el proceso de enseñanza y de aprendizaje de lo prescrito en el currículum definitivamente será comprendido y empoderado por los estudiantes.

La exigencia al profesor universitario en la actualidad le obliga a asumir distintos roles y estos deben apuntar a un mejor desempeño, para ello debe contar con las competencias profesionales idóneas. así “las funciones docentes se pueden dividir en cuatro grandes grupos: las didácticas, las tutoriales, las de vinculación con el medio social, las de formación e innovación”. (Sarramona, 2004, pág. 6).

Además, entre las competencias que debe de manifestar un docente universitario está la de orientar y facilitar el aprendizaje. (Guzmán, Marín, Zesati y Breach, 2012). esta perspectiva funcional de la profesión docente deja por un lado la formación pedagógica de los profesionales dedicados al ejercicio de la docencia universitaria como eje transversal, sin embargo, esta debe entenderse como un proceso de enseñanza desde el enfoque disciplinar que domina el profesor universitario.

En contraposición al campo específico de formación disciplinaria del profesor universitario, hay quienes plantean que “lo más propio de la profesión docente es el conocimiento didáctico del contenido porque incorpora una destreza profesional, la transformación del conocimiento académico en contenido enseñable”. (Shulman, 1998, p. 7).

Aunado a esta posición también esta:

Putman y Borko citando a Grossman, proponen cuatro categorías para explicar el alcance del conocimiento didáctico del contenido: la concepción global de la docencia que tiene el profesor conocimiento y creencias sobre la naturaleza de la asignatura y aquello que es importante que los alumnos aprendan, conocimiento de estrategias y representaciones de instrucción para enseñar temas concretos incluyendo los modelos, ejemplos, metáforas que un profesor utiliza para ayudar a la comprensión de los alumnos, conocimiento de las interpretaciones del pensamiento y la forma en que los alumnos aprenden habitualmente considerando las dificultades que suelen encontrar en el proceso, conocimiento del currículum y de los materiales respectivos. (Putman y Borko, 2000, p. 7).

Las distintas perspectivas que contribuyen al desarrollo de la docencia universitaria sean esta bajo cualquier modalidad, modelo, enfoque, sistema educativo y formación del profesorado que se encuentra en plenas labores educativas de formación de estudiantes, hace pertinente comprender que: “la conceptualización del término competencias desde un enfoque pedagógico en la educación superior, debe dirigirse a la reflexión de qué tipo de profesionales necesita formar la universidad”. (Guzmán, Marín, Zesati y Breach, 2012, p. 86). Esto es interpretar las fortalezas que posee la institución educativa superior, su estructura organizacional, su oferta profesional, su método de enseñanza, su población y más aún las necesidades sociales y el campo de inserción laboral de sus egresados.

Esta serie de condiciones generan nuevas perspectivas para la docencia universitaria, de esta manera: el profesorado universitario está viendo importantes transformaciones en su función docente en los últimos años. Cada vez más el proceso de enseñanza-aprendizaje se plantea mediante metodologías más activas que sitúan al estudiante en el centro de su propio aprendizaje y donde el profesorado tiene la misión de ser conductor del crecimiento personal y profesional del estudiante. (Solar y Sánchez, 2008).

Las nuevas implicaciones metodológicas y didácticas que exige la docencia, establecen una categoría que el docente universitario debe saber apropiarse para facilitar la comprensión correcta de lo que se enseña a los alumnos. “el concepto de competencia debe vincularse a la práctica docente, indica que la formación de maestros competentes requiere que el docente esté formado en el modelo de competencias, y asuma su importancia para tener un ejercicio profesional satisfactorio”. (Guzmán, Marín, Zesati y Breach, 2012, pág. 81). cómo se describió anteriormente, el profesor universitario debe poseer y ser capaz de demostrar otros aspectos elementales como el compromiso, voluntad, dedicación y entusiasmo, innovador y capaz de trabajar en equipo:

Estas competencias profesionales deben abarcar conocimientos de planificación y gestión pedagógica, gestión de clima escolar y convivencia, administración de recursos humanos y financieros, habilidades de liderazgo, capacidad de trabajar en equipo y negociar, así como un alto grado de compromiso y motivación para el logro de los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de la visión y misión del establecimiento educativo. (Gómez-Gajardo, 2014, p. 52).

La integralidad del ambiente escolar y su valor para la docencia, se constituye en sí misma como el espacio particular para que el docente universitario ejerza su profesión.

El campo de la formación pedagógica es un espacio que las universidades y los docentes universitarios no le dan la importancia necesaria para el ejercicio de su profesión, en tanto que generalmente basta la formación disciplinaria. Sin embargo, “El conocimiento pedagógico del contenido tecnológico, se basa en tres componentes centrales y en la interacción entre ellos: conocimientos, tecnología y pedagogía”. (Muñoz y Gonzáles, 2009, pág. 91).

En este mismo orden de ideas, la visión de Avolio & Lacolutti, plantea que:

Entre la comunidad académica, las tareas de investigación del docente tienden a ser más valoradas que las de docencia. La valoración de las instituciones de Educación Superior está vinculada a la enseñanza y a la investigación efectiva, a través de las condiciones laborales, los regímenes de trabajo, el salario y carrera profesional, formación y capacitación permanente del profesorado. Aunque dentro de las funciones docentes, las que le otorga el nombre, es la de acompañar a los futuros profesionales, las destrezas más apreciadas son las involucradas con la investigación más que la misma mediación pedagógica. (2006),

Este apartado deja manifiesto que el lugar de la formación pedagógica del docente universitario generalmente está ausente. las universidades poco o nada invierten en este aspecto y no reconocen su importancia, su fuerte es apuntar a la formación disciplinaria en primera instancia y posteriormente a las tareas de investigación del docente en el ambiente escolar el cual está priorizado y mejor remunerado de acuerdo a sus propias clasificaciones.

Por otro lado, al docente universitario siempre se le está exigiendo en la actualidad que debe al menos realizar tareas más allá del campo específico de su profesión, el docente universitario asume tareas de planificación, monitoreo,

organización y evaluación. (Gros & Romaña, 2004). como este ejemplo hay más, esto genera el espacio que debe brindarse a la formación pedagógica de los docentes ya sea desde la formación inicial o en el marco de su desempeño en la categoría de formación continua; de ahí la importancia de esta investigación.



Capítulo 4

LA NATURALEZA DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

El debate contemporáneo sobre el papel de la evaluación en la educación superior, se presenta desde distintas aristas, especialmente cuando los sistemas educativos adoptan modelos de enseñanza basados en la formación de competencias. La serie de planteamientos van desde el lugar que ocupa la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pasando por la planificación y la gestión académica y finalmente la demostración y verificación por la sociedad misma.

Así, desde el cuestionamiento surge como un primer planteamiento: “Para qué queremos evaluar. Determinar el objetivo o propósito de evaluación implica hacerse las preguntas ¿para qué queremos medir aprendizajes?; ¿qué es lo que queremos medir? y ¿a quiénes queremos evaluar? Los posibles motivos para evaluar aprendizajes son muchos”. (COVACEVICH, 2014, pág. 3),

En segundo lugar, Covacevich también plantea:

“Obtener información a nivel de sistema educativo Tomar una fotografía de cómo está un sistema educativo. Para poder tomar decisiones de política educativa, un sistema educativo, ya sea a nivel nacional, estatal o municipal, puede necesitar información sobre cómo los estudiantes están logrando los objetivos de aprendizaje propuestos. Para esto, lo más apropiado es diseñar una prueba que evalúe el currículo nacional (o local), en las asignaturas y grados que se consideren más relevantes”. (COVACEVICH, 2014, pág. 3)

Como un tercer planteamiento y en concordancia con la anterior Cáceres define una finalidad y un uso o interés de realizar la evaluación y explica: “A pesar de los diversos significados que puedan atribuírsele, algo que ha de tenerse claro es que toda evaluación ya sea dirigida a profesores, estudiantes o al sistema educativo siempre tiene como finalidad primera valorarlo para

su mejora y perfeccionamiento”. (Cáceres Mesa, 2018, pág. 197), además agrega que:

“Es necesario que la evaluación recabe información suficiente, variada y pertinente sobre el proceso de aprendizaje, para lo cual se requieren diversas estrategias acordes al desarrollo de competencias, que no solamente privilegien los conocimientos, sino que permitan, además, recuperar las habilidades y actitudes que movilizan las y los estudiantes mientras se enfrentan a una actividad determinada” (Cáceres Mesa, 2018, pág. 198).

Un cuarto planteamiento va desde aquellos que atribuyen responsabilidades a los actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje, en este sentido “El papel del docente en la evaluación del aprendizaje es trascendental, porque de acuerdo a como instrumento la evaluación en el aula será la naturaleza de la enseñanza que desarrolle con sus alumnos y el aprendizaje que éstos logren construir”. (Cáceres Mesa, 2018, pág. 206). Y en cuanto al estudiante:

“La evaluación por competencias ofrece nuevas oportunidades a los estudiantes al generar entornos significativos de aprendizaje que acercan sus experiencias académicas al mundo profesional, y donde pueden desarrollar una serie de capacidades integradas y orientadas a la acción, con el objetivo de ser capaces de resolver problemas prácticos o enfrentarse a situaciones «auténticas””. (Jesús Valverde Berrocoso, 2012, pág. 53)

De esta forma la evaluación debe estar presente a lo largo de la vida institucional de un estudiante hasta la inserción como egresado en el campo laboral. Por lo que: “La evaluación es un elemento clave del proceso formativo por las consecuencias e implicaciones que tiene para el alumno, el docente, el sistema educativo y la sociedad”. (Moreno, 2012). Así, la universidad repotencia su rol social.

Un quinto planteamiento sobre la evaluación es precisamente al rol mismo de la evaluación; en palabras de Valverde estima que: Uno de los factores de motivación más relevantes para el aprendizaje es la evaluación. (Jesús Valverde Berrocoso, 2012, pág. 52). Para ampliar lo expuesto, Argudín (2006, p. 67) detalla la evaluación como medio de aprendizaje:

- “En la educación en competencias, la evaluación debe ser una experiencia integradora de desarrollo, que permita al estudiante ampliar sus propias fortalezas.
- Es necesario que los procesos de evaluación sean parte integral del currículum que asegure a los alumnos una guía apropiada que permita mejorar la experiencia y su desarrollo.
- La evaluación se incorpora al currículum de dos maneras: la evaluación como medio del aprendizaje del estudiante y evaluación de los programas y de la institución. Se trata de un proceso de múltiples dimensiones, es una parte integral del aprendizaje, que implica observar y juzgar el desempeño de cada uno de los elementos basándose en criterios objetivos, en la autoevaluación y la retroalimentación del estudiante y del profesor.
- Se utiliza para confirmar los logros del alumno y para proporcionarle retroalimentación de manera que puedan mejorar tanto el alumno como el profesor.
- Cada evaluación involucra un proceso que proporciona retroalimentación significativa”.

Como puede observarse el rol de la evaluación como medio de verificación de lo enseñado y de lo aprendido tanto por el profesor y el estudiante respectivamente es de suma importancia en el mundo contemporáneo. “Permite comparar el desempeño con los criterios que lo califican y emitir juicios basados en la comprobación del modo en que los alumnos se

benefician del currículum”. (Lorenzana, 2015, págs. 40-41). De esta manera a lo largo de este capítulo se profundizará en cada planteamiento desde la histórico, sus características, modelos, hasta los desafíos actuales que implica la evaluación.

4.1. Antecedentes históricos de la evaluación

Uno de los grandes desafíos de la educación universitaria a lo largo del tiempo ha sido responder a las necesidades que la sociedad exige a sus ciudadanos, entregar profesionales capaces que responden a un perfil que se construye a partir de necesidades sentidas por la sociedad misma, sus estructuras sociales, políticas, económicas, de educación, salud entre otras; pero que al insertarse laboralmente se detecta que no responde a las nuevas necesidades creadas por el desarrollo mismo y evolución en distintos campos. Esta deuda genera una brecha, espacio para la evaluación como mecanismo de acercamiento entre la formación educativa y profesionalización y el campo laboral.

“La evaluación de competencias en el mundo de la enseñanza se está desarrollando. Si la evaluación del saber hacer ha sido durante mucho tiempo objeto de dispositivos y herramientas de evaluación confirmadas, hay más y más formas para llevar a cabo una evaluación de competencias genéricas y competencias situacionales con la pertinencia, la validez y la fiabilidad que requieren, garantizando la viabilidad, cuatro elementos indispensables en el contexto actual de la educación para todos y un enfoque curricular comprehensivo” (Xavier, Roegiers, 2016, pág. 40)

El paso que la universidad debe emprender es la institucionalización de la evaluación desde la conformación de una política hasta estrategias, métodos y acción que

puedan difundirse en las aulas de clases y laboratorios, con la participación activa de los actores (docentes, estudiantes, directivos, administrativos, colaboradores, entre otros) finalmente la comunidad académica debe hacerlo suyo, en el devenir de la gestión del currículo.

“Establecer una cultura evaluativa hará que la comunidad académica participe de forma libre y espontánea en un ambiente en donde la evaluación se considere eje y punto de vista formativo y valorativo que lleve a los actores a asumir estos procesos, por convicción y con una actitud dialógica aspirando a criterios de alta calidad y respondiendo al espíritu de la Reforma Profunda de la Universidad”. (Lasso Lopez Martha Alicia, 2013, pág. 227)

Desde sus orígenes la evaluación apunta a la búsqueda y mejora del desempeño de los profesores, por lo que es pertinente enunciar algunos datos referentes a la propia adopción del término en la educación. De allí un marco de referencia histórica, como la planteada por Guba y Lincoln (1989). Estos autores organizan la evolución del concepto evaluación en educación, en cuatro generaciones:

- **Primera generación (la evaluación como medición).** En la cual se resaltó el empleo de los test para verificar si los estudiantes tenían el dominio del contenido del curso o asignatura definido por la autoridad del profesor quien decidía que enseñar, “el puntaje alcanzado por los estudiantes fue tomado como una evidencia concreta del grado de logro” (2); este enfoque de la evaluación surgió en el siglo XX, desde los años veinte y tuvo auge hacia los cuarenta, enmarcado por el momento histórico de la Primera Guerra Mundial con los test de inteligencia. Se reconoció el papel del evaluador con carácter técnico, “todo podía ser medido” por el experto, persona capaz de elaborar instrumentos para hacer una evaluación final y cuantitativa del alumno. (Pinilla-Roa, 2013, págs. 55-56)

-
- **Segunda generación (la evaluación como descripción).** El blanco de la evaluación era solo el estudiante como un objeto. Ralph Tyler, definió los objetivos como lo que el estudiante debía aprender y desarrolló pruebas en forma de Tests, para medir si el estudiante había aprendido lo que el profesor había intentado que aprendiera. El papel del evaluador era de técnico como en la primera generación; pero, además, se le atribuía otra función: “recolectar la información sobre los logros alcanzados por el estudiante para analizar las fortalezas y debilidades frente a los objetivos establecidos para guiar las revisiones y el mejoramiento” (2)
 - **Tercera generación (la evaluación como emisión de juicios de valor).** El evaluador conservaba las funciones técnica y descriptiva de las dos primeras generaciones, pero ahora asumía “el papel de juez” para la toma de decisiones (2). Surgió la evaluación formativa por proceso con Michael Scriven (1967); cabe resaltar que hasta este momento la evaluación del estudiante estaba fundamentada en la heteronomía, es decir la evaluación hecha por el otro, el profesor (11).
 - **Cuarta generación (la evaluación como concertación, que responde al evaluado).** Stake (1972) (13) acuñó los términos de responsive evaluation que ha sido traducida como “evaluación responsiva” (14) o “comprensiva”, el autor afirma que este calificativo se refiere a “una actitud más que un modelo o fórmula” para el juicio cualitativo que tiene en cuenta la experiencia de los participantes, por esto es “relativa y situada” (15). En la literatura, la evaluación responsiva se expone como un proceso de negociación colectiva entre actores que conlleva a recirculación de la evaluación, de corte constructivista e interpretativo o hermenéutico, con una mirada holística que integra lo cualitativo y lo cuantitativo del estudiante como persona, con un punto de vista multirreferencial; esta generación de la evaluación constructivista enriquece la metodología de las tres primeras generaciones de corte

positivista; Stake (1972) resalta el valor de este enfoque para la evaluación formativa y la sumativa (13). (Pinilla-Roa, 2013, pág. 56)

Además, Pinilla-Roa presenta una caracterización de la evolución del concepto evaluación desde las generaciones planteadas por Guba y Lincoln (1989) (2); se resume cómo los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación se han transformado, de igual forma la concepción de conocimiento científico. (Pinilla-Roa, 2013, pág. 57)

Tabla 6.

Características asociadas a las generaciones de la evaluación según Guba y Lincoln

Aspectos	Modelo pedagógico tradicional	Modelo pedagógico Constructivista por competencias
Generaciones de la evaluación	Primera, segunda y tercera	Cuarta con evaluación negociada, comprensiva que responde al evaluado
Concepción del conocimiento científico	Como “verdad” acabada	Como proceso de construcción permanente
Postura epistemológica	Positivista	Constructivista
Relación profesor - estudiante	Vertical	Horizontal
Proceso de enseñanza	Tradicional, transmissionista de contenidos por asignaturas	Basado en el aprendizaje significativo para el desarrollo de competencias profesionales
Proceso de aprendizaje	Memorístico con transmisión - recepción	Construcción mediada por significados (personal, histórico, social, cultural)

(...) Tabla 6.
Características asociadas a las generaciones de la evaluación según Guba y Lincoln

Aspectos	Modelo pedagógico tradicional	Modelo pedagógico Constructivista por competencias
Sujeto evaluado	Alumno	Alumno, profesor, programa, institución, administrativo
Evaluación	Cuantitativa del rendimiento académico de contenidos, con énfasis en los resultados y productos	Holística e integral por competencias profesionales, cualitativa – cuantitativa por procesos

Fuente: elaboración propia.

Desde otra mirada histórica sobre la evaluación, están los postulados de Ríos Muñoz y Moreno y lo adoptado por la Universidad de Nariño. Que a continuación se detallan:

“Estamos en presencia de una práctica evaluativa interesante, que recoge diferentes aspectos teóricos y educativos de los últimos veinte años para incorporarlos en la evaluación por competencias. Gran parte de las recomendaciones sobre cómo abordar este fenómeno apuntan a la interacción entre lo curricular, la práctica y la evaluación como un replanteamiento de lo que debe ser aprendido y puesto en práctica” (BOLÍVAR, 2015 citado por Ríos Muñoz Daniel, 2016, pág. 1080)

“Algunos métodos y técnicas de evaluación afines con el enfoque de competencias. A continuación, trataremos algunos de los dispositivos metodológicos que parecen pertinentes para la valoración de las competencias; hay que advertir que no en todos los casos se trata de propuestas novedosas de evaluación, su empleo en el campo de la educación y la formación data de mucho tiempo atrás; no obstante, la vigencia y eventual resurgimiento de algunos de ellos responde a un viejo anhelo de la pedagogía: acercar la escuela a la vida real”. (Moreno, 2012, pág. 9)

La mirada de definición y adopción conceptual sobre la evaluación como valoración adoptada por la Universidad de Nariño, se define así: “Evaluación de competencias la concepción y desarrollo de evaluación del desempeño pedagógico del docente que se propone, es desde la ‘socio-formación’ donde el concepto tiene carácter de ‘valoración’, con enfoque apreciativo de la evaluación. (Lasso, 2013, pág. 230)

“En esta visión de evaluación como valoración es importante tener presente algunos ejes que soportan tal concepción y permiten mayor claridad y comprensión. Estos son: eje nocional, eje categorial, eje de caracterización, eje de exclusión, eje de vinculación, eje de división y eje de ejemplificación; los cuales se pueden sintetizar en las siguientes premisas:

- La evaluación como valoración consiste en un proceso de retroalimentación.
- Esta concepción centra su atención desde el enfoque de competencias.
- Se caracteriza por ser dinámico y apunta a un proyecto ético de la persona.
- Se separa de la evaluación tradicional.
- Busca el mejoramiento de la calidad de la educación.
- Se realiza al inicio, en el proceso y al final”. (Lasso, 2013, pág. 231)

En el devenir de las últimas décadas el concepto de evaluación tiene una evolución y presenta distintas acepciones. “La evaluación es una forma de establecer compromisos con la sociedad, sirve para repensar los objetivos, modos de actuar e implementar cambios que hagan que una actividad se mejore progresivamente”. (Torrez, 2013). Comparte esta idea de compromiso social al definir que “evaluar es parte inherente de un proceso de mejoramiento continuo”. (COVACEVICH, 2014, pág. 1)

Una mirada integral sobre la evaluación se puede apreciar en palabras de Lasso López:

“Evaluar para mejorar parte de una convicción: que los profesionales que se desempeñan en el aula y en la institución educativa son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes y se involucran como personas en esta tarea con todas sus capacidades y valores”. (Lasso, 2013, pág. 232)

Pertinente es observar otra mirada a la evaluación, presentada por Lorenzana (2015) en su investigación doctoral sobre la evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria. La que se presenta en la tabla siguiente:

Tabla 7.
Características de la evaluación de aprendizajes

Aspecto	Descripción
Tiene en cuenta el contexto	Parte de las particularidades diacrónicas y sincrónicas del centro educativo.
Toma en cuenta los procesos y no sólo los resultados	Ambos principios no son excluyentes, tampoco contradictorios.
Da voz a los participantes en condiciones de libertad	Se toma en cuenta la opinión de todos los actores involucrados en el quehacer educativo porque son ellos los que disponen de las claves interpretativas de lo que sucede en el centro.
Emplea métodos diversos y suficientemente sensibles	Cada uno ofrece posibilidades fieles de captación de la realidad.
Atiende valores	Tanto en el contenido como en el proceso evaluador

(...) **Tabla 7.**
Características de la evaluación de aprendizajes

Aspecto	Descripción
No convierte la complejidad en simplificaciones abusivas, a través de números y estadísticas	No se debe utilizar como el único referente que exprese una realidad tan compleja y dinámica.
Es educativa	Se ocupa del valor educativo y en sí misma es educativa al impulsar el diálogo, la participación y la reflexión compartida sobre la mejora.
Está comprometida con la sociedad	Toma en cuenta los intereses de quienes reciben poco o no reciben los bienes que la educación provee.

***Fuente:** elaboración propia en base a Angulo, Contreras y Santos (1991), citado por (Santos, 1998, pp. 107-110) en Lorenzana, 2015 pág. 44.*

Finalmente, se presenta una tabla elaborada por Lorenzana (2015) sobre las diferencias entre los elementos que componen el enfoque de la evaluación basada en la enseñanza y la evaluación basada en competencias.

Diferencias de los componentes de la evaluación basada en la enseñanza y los componentes de la evaluación basada en competencias.

Tabla 8.***Diferencias de los elementos que componen la evaluación basada en la enseñanza y la evaluación basada en competencias***

Evaluación basada en la enseñanza	Evaluación basada en competencias
Se centra en los resultados del aprendizaje	Se centra en la mejora continua de los procesos de aprendizaje y sus resultados
Se basa principalmente en la evaluación de conocimientos teóricos	Se basa en la construcción y aplicación de conocimientos
Se basa en la evaluación sumativa	Se basa en la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa
Se centra básicamente en la aplicación de pruebas escritas	Se centra en una variedad de pruebas de acuerdo al tipo y características de los aprendizajes y disciplinas de estudio
Se centra en la selección de una respuesta	Se centra en el desempeño de una tarea
Se enfoca en situaciones ficticias	Se enfoca en situaciones de la vida real
Se basa en evidencia indirecta	Se basa en evidencia directa
Escasos criterios e indicadores de evaluación	Existencia de variedad de rúbricas, o matrices de valoración de acuerdo a los temas específicos de evaluación
Se estructura con base en la enseñanza	Se estructura con base al aprendizaje
Se enfoca primordialmente en el dominio cognitivo del aprendizaje	Se enfoca en el desempeño de competencias cognitivas procedimentales y actitudinales de los aprendizajes

Fuente: Lorenzana, 2015, pág. 45

Es claro el rol de la evaluación desde sus orígenes, hoy por hoy con mayor vigencia en los sistemas educativos universitarios articulado con la obligación ineludible de la extensión y vinculación de la educación superior y presente en el desempeño de los egresados insertos al campo laboral, lo anterior se constituye en una oportunidad para generar un círculo de mejoramiento en la formación profesional.

4.2. La evaluación de competencias

Este apartado da cuenta de la conceptualización que sobre la evaluación se tiene respecto al enfoque por competencias, en este sentido se entiende “la evaluación por competencias exige un modelo evaluativo centrado en los procesos y procedimientos, fundamentalmente en la capacidad del saber hacer, pero integrando la conjunción de los saberes complejos e integrales”. (Ríos Muñoz Daniel, 2016, pág. 1083). Para Xavier Roegiers enmarca el mundo de la enseñanza y explica prioritariamente la presencia de tres categorías: el saber hacer, las competencias genéricas y las competencias situacionales; lo anterior ya sea que los currículos los contemplen o en proceso de estarlo y finaliza son susceptibles de estar sujetas a una evaluación. Además, las define de la siguiente forma:

“Evaluación del saber hacer. Desde la introducción de la pedagogía basada en objetivos en materia de educación, el saber hacer se evalúa en la escuela de acuerdo con procedimientos sistemáticos relativamente satisfactorios, ya sea a través de cuestionarios, ejercicios, preguntas de opción múltiple, o a través de la práctica. **Evaluación de las competencias genéricas.** La evaluación de las competencias genéricas en la enseñanza es actualmente objeto de muy pocos dispositivos instrumentados. Todavía a menudo se evalúan a través de una evaluación subjetiva dada por el docente. **Evaluación de las competencias situacionales.** Aparte de la

formación técnica y profesional, donde estas evaluaciones son comunes, no hay en el mundo de la enseñanza general, primaria o secundaria, una gran tradición de evaluación de competencias situacionales. Sin embargo, en los últimos años, sobre todo en una serie de países francófonos, comienzan a evaluarse a través de situaciones complejas presentadas al estudiante-situaciones de producción de una redacción compleja, solución de un problema, etc. Además, este tipo de situaciones complejas está emergiendo cada vez más en las pruebas estandarizadas internacionales”. (Xavier, Roegiers, 2016, pág. 34)

Como puede observarse el recorrido de las categorías explicadas, van desde que el estudiante debe poseer fundamentos elementales para alcanzar el saber hacer, esto implica conocer y aplicar procedimientos, mientras que por otro lado además, el sujeto debe ser capaz de movilizar estos conocimientos para demostrar que en el contexto en el cual se desenvuelve, puede presentar alternativas de análisis y reflexión para resolver la situación compleja que se le presente desde la perspectiva de la evaluación. Lo anterior es afirmado por Saavedra al focalizar:

“Una educación basada en competencias es incoherente si no se basa de manera auténtica en las nociones de conocimiento, proceso y contexto. Es decir, la base de la competencia es el conocimiento, por lo cual pierden sentido las propuestas didácticas y evaluativas que lo simplifican en un desempeño desprovisto de saberes”. (Saavedra, 2014, pág. 76)

Otra mirada sobre la evaluación de competencias es la descrita por Torrez Meruvia; “La evaluación de competencias es un componente que intenta medir el proceso educativo, por lo tanto, se ha convertido en objeto de discusión, reflexión y debate en entornos académicos”. Torrez Meruvia (2013, pág. 36). En este debate educativo-social, la perspectiva

integradora sobre la evaluación presentada por Magalys Ruiz es la siguiente:

Proceso a través del que se verifica y valora la capacidad de una persona con relación al desempeño establecido, puede estar traducido en una norma. Se puede llevar a cabo mediante pruebas, exámenes prácticos, observación o examen de evidencias sobre el desempeño. Su propósito es formarse un concepto sobre su competencia, a partir de un patrón (normas o criterios, indicadores y evidencias), e identificar aquellas áreas de desempeño que requieren ser fortalecidas mediante capacitación, para alcanzar la competencia. (Magalys, s/f)

A continuación, se presenta una tabla sobre las perspectivas de actores como Tobón, Ríos y Xavier Rogiers sobre la evaluación por competencias.

Tabla 9. <i>Perspectivas de los actores sobre la evaluación por competencias</i>	
Perspectiva	Propuesta
<i>Tobón (2011:293-294) cita- do en Lasso (2013:233-234)</i> Diferentes metodologías para valorar las competen- cias, una de ellas son las ma- trices, que consisten en ta- blas de doble entrada en las cuales se relacionan los crite- rios de las competencias con los niveles de dominio y se integran las evidencias que deben aportar los actores del proceso educativo.	<i>Pasos en la metodología de evaluación por competencias</i> Paso 1. Determinar las competencias a evaluar, indicando el criterio o criterios a tener en cuenta. Paso 2. Establecer la evidencia o evi- dencias a considerar en la valoración, a partir de las actividades de aprendizaje en referencia. Paso 3. Determinar los indicadores a considerar para valorar los niveles de dominio en las competencias. Paso 4. Establecer la ponderación de los criterios e indicadores de nivel de do- minio, de acuerdo con las políticas educa- tivas del país y la institución educativa.

(...) Tabla 9.
Perspectivas de los actores sobre la evaluación por competencias

Perspectiva	Propuesta
	Paso 5. Establecer el proceso de valoración, con autovaloración, covaloración y heterovaloración. Paso 6. Determinar en qué momento se va a evaluar. Paso 7. Planear la forma cómo se va a llevar a cabo la retroalimentación.

Ríos Muñoz Daniel (2016)

La evaluación por competencias orientada al mejoramiento de los aprendizajes y las prácticas pedagógicas. La evaluación puede ser vista como un elemento del desarrollo de la práctica pedagógica y docencia.

En base a Bolívar (2007: 2011; 2015) se propone seis puntos en los cuales puede estructurarse la evaluación por competencias

El primero de ellos tiene relación con la selección de competencias como resultados esperados de aprendizaje, basado en el perfil de egreso del estudiante.

En segundo lugar, el establecimiento de objetivos acordes a lo estipulado en el proyecto de titulación y que faciliten el proceso de adquisición/ desarrollo de competencias.

En tercer lugar, el establecimiento de niveles o indicadores de logros como criterios de evaluación.

En cuarto lugar, la definición de actividades o tareas que permitan el desarrollo de las competencias.

En quinto lugar, la planificación y confección de herramientas que permitan la recogida de datos en los distintos momentos de la evaluación

Sexto lugar, la emisión de una reflexión sobre el desarrollo del sistema de evaluación, lo que permite analizar y valorar información para sistematizar la toma de decisiones.

(...) **Tabla 9.**
Perspectivas de los actores sobre la evaluación por competencias

Perspectiva	Propuesta
Rogiers Xavier (2016) En la práctica, el punto de partida para el diseño curricular es el hecho de que se considera una competencia situacional (terminal) como parte de un perfil de egreso medible del estudiante.	Propuesta de secuencia de etapas. Etapa 1. Formular algunas competencias terminales disciplinarias o interdisciplinarias. Etapa 2. Para cada competencia retenida, delinear algunas situaciones de integración que se espera que los estudiantes traten de forma independiente al final del ciclo de aprendizaje. Etapa 3. Desarrollar (en clase) competencias genéricas y recursos (conocimientos, saber hacer, capacidades) según modalidades variadas, activas y adecuadas. Etapa 4. Reservar períodos (por ejemplo, dos semanas cada ocho semanas) durante los que el estudiante tenga que resolver, en la medida de lo posible de forma individual, una u otra situación de integración correspondiente al perfil de egreso (y por lo tanto a las competencias definidas). Etapa 5. Preparar —con fines de certificación— una prueba con una o dos situaciones de integración nuevas, de la misma familia que las que tuvo que resolver en la etapa 4, es decir, el mismo nivel de dificultad y complejidad.

Fuente: elaboración propia en base a Tobón (2011:293-294) citado en Lasso (2013:233-234), Ríos Muñoz Daniel (2016, págs. 1081-1082), Xavier, Roegiers, (2016, págs. 35-36)

Al analizar las tres perspectivas propositivas sobre la evaluación por competencias, parten de la identificación de competencias a evaluar, seguidamente considerar la evidencia que demuestre que el aprendizaje del estudiante está en proceso de

adquisición y puede demostrarse en concordancia con el perfil de egreso de los conocimientos adquiridos, posteriormente se define los distintos criterios para hacer las valoraciones para ello se implementa prácticas, demostraciones, y formación genérica, se plantean situaciones a ser resueltas por los estudiantes; la planificación es vital en las propuestas implica definir el momento de la evaluación, hasta llegar a preparar la retroalimentación con fines de mejora.

En la misma línea de pensamiento de los actores abordados en la tabla, esta Pinilla Roa que concibe como centro de interés de la evaluación el aprendizaje pasando por la auto reflexión para mejorar el desempeño y lo explica de la siguiente forma:

“La evaluación del aprendizaje y del desarrollo de las competencias alcanzado por un estudiante universitario tiene multiplicidad de variables y debe servir para retroalimentar al estudiante, para que se autoevalúe y realice una autorregulación y autorreflexión para tomar decisiones, superar dificultades y avanzar en su desempeño”. (Pinilla-Roa, 2013, pág. 55)

Complementa estas perspectivas sobre la evaluación por competencias Torrez Meruvia (2013), y desde un análisis de actores como Zabalza (2003), Mateo (2000), Beltrán y Rodríguez (1994), Stufflebeam y Shinkfield (1987) y Tenbrink (2006) resultando una perspectiva procedimental y propone una serie de fases:

- **“Planificación:** Es el momento inicial donde se establecen los objetivos, criterios y normas de trabajo que se utilizarán como elementos de referencia y que permitirán contrastar los datos obtenidos de la evaluación. Es importante señalar que los objetivos propuestos deben coincidir con el propósito que persigue la evaluación. A su vez, en esta etapa se define el objeto de evaluación y los procedimientos necesarios para iniciar la gestión evaluativa a los estudiantes, profesores, directores o

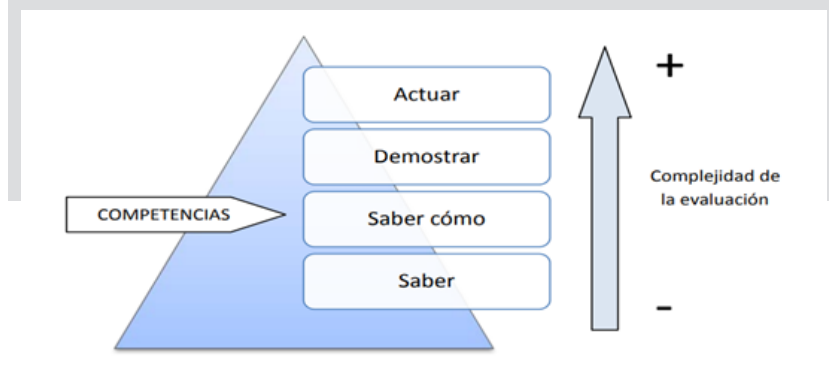
cualquier otro agente que esté inmerso en el ámbito educativo

- **Desarrollo:** En este nivel se lleva a cabo la recogida de la información a los sujetos de estudio, pero al mismo tiempo se analizan e interpretan los resultados. Para la recogida de la información es necesario haber delimitado con anterioridad los instrumentos a utilizar, buscando su fiabilidad y facilidad de aplicación al marco de estudio; entre estas técnicas se pueden citar la observación, la entrevista y la encuesta entre otras.
- **Contrastación:** En esta etapa se lleva a cabo el análisis de los resultados obtenidos en la fase anterior, y se comparan con los criterios preestablecidos al inicio del proceso. Es importante considerar que toda evaluación conlleva una comparación entre los resultados y los objetivos.
- **Metaevaluación:** Es la evaluación de la propia evaluación, esto quiere decir, que se verifica si ésta ha cumplido los objetivos fijados y si la información obtenida ha sido fiable y ha generado circuitos de mejora continua. Dicho de otra manera, lo que se busca en este nivel es determinar la calidad de la evaluación, la cual puede garantizarse mediante su utilidad, viabilidad, pertinencia, ética y su precisión". (Cabra; 2005 en Torrez Meruvia, (2013, págs. 24-25)

Sin embargo estas miradas permiten introducirnos a otra perspectiva sobre la evaluación por competencias y es conocer varios enfoques, recordando que este proceso se implementa a fin de conocer la calidad y el producto terminado de un sistema educativo con los estudiantes, da cuenta del alcance del perfil de egreso formulado en los planes y programas de estudio su ejecución académica, y finalmente la demostración que en efecto las competencias perfiladas el estudiante las posee en su plenitud y que es capaz de movilizarlas para su desempeño laboral.

De acuerdo a Torrez (2013) los enfoques de evaluación de competencias que se centran en diferentes líneas de trabajo (pág. 43)

Figura 2.
Centrado en el desempeño



El modelo de Miller (1990), indica que la evaluación debe ser capaz de recoger todas las evidencias necesarias para emitir un juicio de valor sobre el desempeño profesional. Se organiza mediante una pirámide compuesta por cuatro niveles de complejidad, el nivel 1 destaca todo lo referente al conocimiento que un estudiante debe tener para desarrollar con éxito una actividad. El nivel 2 corresponde al saber cómo, esto quiere decir, interpretar y aplicar el conocimiento adquirido y combinarlo con otras fuentes de información para realizar un proyecto o tarea, es en este nivel donde se evalúan las competencias, entendiéndolas como la cualidad de ser funcional. El nivel 3, se caracteriza por manifestar a través de una actuación que se tienen los conocimientos y que además sirven para resolver ciertas situaciones, esto generalmente pasa cuando los estudiantes ingresan a sus fuentes de trabajo o realizan prácticas en empresa. El nivel 4, se enfoca en hacer pruebas incógnitas en un escenario determinado y ver la

manera de cómo encara ciertos problemas y busca soluciones. Torrez, (2013, pág. 43)

Centrado en los resultados Para detallar este enfoque, es necesario tomar en cuenta a Voorhees (2001), quien detalla cuatro componentes en este modelo. Torrez, (2013, pág. 44)

Figura 3.
Enfoque centrado en los resultados



Fuente: Voorhees; (2001).

El primer componente son los rasgos personales y las capacidades que posee una persona, esto quiere decir que son los fundamentos del aprendizaje sobre los cuales se construyen las experiencias posteriores. En este marco las diferencias pueden ser consideradas como un elemento comparativo en el proceso de aprendizaje. El segundo componente, son las destrezas, habilidades y los conocimientos que se desarrollan a través de las experiencias de aprendizaje que se inician en la escuela y se extienden hasta la universidad. El tercer componente son las competencias, resultado de experiencias de aprendizaje integradoras en las cuales las habilidades y los conocimientos interactúan para responder a una tarea determinada, por último,

el cuarto componente, es la demostración o desempeño, que es el resultado de la aplicación de las competencias.

Como se aprecia en este modelo, la función de las competencias es asegurar que los estudiantes adquieren una serie de capacidades, habilidades y conocimientos generales y específicos considerados importantes en su titulación, por lo tanto, deberá existir una descripción de las competencias estipuladas y explicar los criterios de evaluación para establecer los estándares necesarios y medir el nivel adquirido de los estudiantes. Torrez, (2013, pág. 44)

La evaluación por competencias es un componente de mucha importancia en los procesos educativos presente en la universidad o cualquier sistema educativo, lograr que el desempeño laboral de los egresados se encuentre en los parámetros que la empresa, gobierno, sociedad espera no es tarea fácil; de allí la necesidad de implementar y cumplir con criterios técnicos para asegurar la calidad de la educación que se brinda al estudiante.

La tabla siguiente, representa el aporte de tres autores que identifican estos criterios.

Tabla 10.
Criterios para la evaluación por competencias

Navío Gamez (2001)	Valverde (2012)	Xavier Roegiers (2016)
■ Relevancia	■ Autenticidad	■ Pertinencia
■ Suficiencia	■ Complejidad cognitiva	■ Validez
■ Satisfactoriedad	■ Imparcialidad	■ Viabilidad
■ Comprehensividad	■ Significatividad	■ Fiabilidad

(...) **Tabla 10.**
Criterios para la evaluación por competencias

Navío Gamez (2001)	Valverde (2012)	Xavier Roegiers (2016)
■ Eficacia	■ Interpretación directa	
■ Eficiencia		
■ Actualidad	■ Transparencia	
■ Adecuación a las características de los profesionales	■ Consecuencias educativas	
	■ Reproducibilidad de las decisiones	
■ Adecuación a las características de las situaciones profesionales	■ Homogeneidad	
	■ Costes y eficacia	

***Fuente:** elaboración propia en base a Navío Gamez (2001, pag. 123), Jesús Valverde Berrocoso (2012, págs. 54- 57), y Xavier Roegiers (2016, pags. 36-37).*

En síntesis, los autores citados como Navío Gámez (2001), parten del criterio de importancia que debe darse a la competencia, para ello establece una delimitación mínima para el proceder competente ya sean tareas, actividades, capacidades y conocimiento; asegurando un nivel esperado de logro mediante la inversión de recursos asignados, otro de los aspectos que propone es lo concerniente al contexto determinado superando las exigencias profesionales y situacionales.

Valverde (2012) presentan una serie de criterios de calidad que deben estar presente en la evaluación por competencias, los enuncia y define, su planteamiento considera que la evaluación debe obedecer lo más próximo a la realidad laboral en la que el estudiante se integrará al egresar, por lo que las tareas exigen al estudiante implicar todos su arsenal de conocimientos y habilidades en su ejecución, la evaluación debe ser en igualdad de condiciones, finalmente las consecuencias positivas o negativas en base al plan de evaluación deben utilizarse para

procesos de retroalimentación del estudiante bajo parámetros de validez y confianza.

Por otro lado Xavier Roegiers (2016) en su propuesta y definición conceptual sobre estos aspectos abordados tanto por Navío y Valverde, plantea dificultades metodológicas de la evaluación de competencias estrictamente se refiere a las situacionales; parte de la pertinencia, explica que es apuntar directamente a las tareas que el estudiante tendrá que realizar, como un segundo paso esta la validez visto desde la integración, incluye el uso de los recursos en una situación así la información recopilada sea más consistente; como un tercer paso esta la viabilidad a la que considera como una limitante en la práctica de situaciones de integración debido al tiempo que se requiere para diseño, realización y corrección de la prueba. Como cuarto paso esta su fiabilidad que asegura que la producción del estudiante es única por lo que no existe la posibilidad de fraude.

Lo planteado por los autores en esta mirada sobre criterios para asegurar la evaluación por competencias y su contribución a la calidad educativa, se identifican elementos como: la necesaria necesidad de hacer evaluación, el estudiante debe ser capaz de movilizar sus recursos (conocimiento, habilidades, valores entre otros) para confirmar que el proceso de enseñanza y de aprendizaje es efectivo y un tercer elemento da cuenta que tanto la enseñanza como la práctica debe estar vinculado a la realidad social al contexto por lo que las situaciones deben reflejar estas condiciones.

Ampliando el contexto, el resultado de la investigación de Moreno (2012), a partir de la reforma educativa adoptada en México con la adopción del modelo por competencias, cuyo propósito de contribuir al debate teórico en torno a la evaluación de competencias. En palabras de Moreno, “aportar algunos rudimentos de tipo metodológico que permitan a los profesores mejorar sus concepciones y prácticas de evaluación”.

Su propuesta de métodos y técnicas de evaluación afines al enfoque de competencias, se detallan a continuación:

- **Observación:** Consiste en el examen atento que un sujeto realiza sobre otros sujetos, o determinados objetos y hechos para llegar al conocimiento profundo de éstos mediante la obtención de una serie de datos, generalmente inasequibles por otros medios. La observación es la mayor fuente de datos que posee una persona y ofrece información permanente acerca de lo que ocurre en su entorno. (Moreno, 2012, pág. 9)

La observación se considera la técnica reina para la evaluación de las competencias porque permite dar cuenta del grado de dominio que un individuo posee de ciertas competencias mediante su actuación en contexto. (Moreno, 2012, pág. 9)

- **Entrevista:** Es una conversación intencional. Puede ser estructurada, semiestructurada o abierta, planteada y respondida de forma oral en situación de comunicación personal directa. Es una técnica básica de evaluación de competencias que se lleva a cabo a través del diálogo; se asume de manera previa que los participantes buscan el mutuo entendimiento, al erradicar cualquier acto coercitivo de autoridad. (Moreno, 2012, pág. 10)

- **Proyectos:** Son actividades poco estructuradas y relativamente abiertas, tanto su definición como las decisiones de su estructura forman parte del trabajo que el estudiante debe realizar (Moreno, 2012, pág. 10)

- **El método de proyectos es importante, entre otras razones:** para aprender a establecer relaciones con la cantidad ingente de información que actualmente se produce; por la perspectiva transdisciplinar desde la que hoy se organizan y problematizan los saberes científicos;

por la significación que adquiere, en una sociedad que se mueve entre lo global y lo local, el contraste de puntos de vista; y por la idea de que la realidad no es sino para el sistema o la persona que la define. (Moreno, 2012, págs. 10-11)

- **Aprendizaje basado en problemas (ABP):** El ABP representa un enfoque innovador que se fundamenta en el constructivismo y en el que, a partir de un problema inicial, se desarrolla un trabajo creativo de búsqueda de soluciones o interpretación de la situación objeto de estudio. (Moreno, 2012, pág. 11)

El ABP se basa en un proceso cíclico con tres fases: reflexión cooperativa sobre el problema inicial e identificación de las necesidades de aprendizaje; estudio individual autodirigido sobre los temas de aprendizaje; y aplicación, en equipo, de los nuevos conocimientos al problema y síntesis de lo aprendido (Moreno, 2012, pág. 12)

En cuanto a la evaluación basada en la resolución de problemas para que realmente puedan emplearse como actividades de evaluación auténtica, los problemas deben cumplir algunas condiciones:

- Insertarse en una situación que los estudiantes perciban como problemática y que, por lo tanto, se relacione con algún contexto relevante para ellos: el académico, el familiar, el personal, laboral, etcétera. Permitir la consulta de la información necesaria para avanzar en su resolución. Así, no sólo es preciso que los alumnos puedan acceder a diversas y variadas fuentes de información para resolver el problema, sino que, además, las decisiones respecto a cómo y por qué usar una información es objeto preferentemente de evaluación.
- Contar con criterios de solución que permitan establecer con claridad cuándo y por qué se ha resuelto el problema de forma satisfactoria. No se trata de que los problemas

no admitan distintos niveles en su resolución; más bien, que la diferencia entre uno y otro nivel sea clara y poco discutible de forma que pueda justificarse qué respuesta es mejor que otra y por qué.

- Establecer los posibles itinerarios a seguir en su resolución y las variables –datos o aspectos– que deben ser tenidos en cuenta. La valoración del proceso resulta imprescindible para aprender a solucionar problemas similares y para interiorizar criterios eficaces de seguimiento de la propia acción (Castelló, Monereo y Gómez, 2009 en Moreno, 2012, pág. 12)

■ **Estudio de casos:** Los casos se refieren a situaciones específicas y, a la vez, problemáticas que habitualmente fueron reales –o que pudieron haberlo sido– y que, por lo tanto, tienen un elevado nivel de autenticidad, y siempre que sean cercanos a la realidad social del alumno, pueden ser un interesante instrumento para la interiorización de las normas y reglas de cada contexto, lo que les convertirá en una herramienta de socialización. (Moreno, 2012, pág. 12)

Simulaciones: Las simulaciones con soporte de la tecnología e incluso, en algunos casos, con la ayuda de actores, pueden ubicarnos en escenarios diferentes y ayudarnos a proyectar nuestros conocimientos y a mostrar, en consecuencia, nuestro grado de competencia (Cano, 2008 en Moreno, 2012, pág. 13)

Este tipo de prácticas tiene la ventaja de aproximarse a lo que serían actividades auténticas. Cuando nos referimos a auténtico queremos decir que está presente en la realidad para la que preparamos a los alumnos; resulta genuino en dicha realidad tanto si se trata de lograr que sean buenos ciudadanos, excelentes profesionales, o brillantes investigadores. (Moreno, 2012, pág. 13)

-
- **Rúbricas:** Son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y facilitar la proporción de retroalimentación. (Moreno, 2012, pág. 13)

Las rúbricas se pueden emplear para evaluar áreas técnicas, científicas o las ciencias sociales y humanidades. Cuándo y dónde usar una rúbrica no depende ni del área ni del tipo de asignatura, sino más bien del objetivo de la evaluación y de la tarea de aprendizaje propuesta. (Moreno, 2012, pág. 14)

- **Aprendizaje cooperativo:** Existen distintos métodos de aprendizaje cooperativo y todos ellos presentan dos características generales comunes: la primera, división del grupo amplio de la clase en pequeños equipos heterogéneos que sean representativos de la población total del aula en cuanto a los distintos niveles de rendimiento, sexo y raza; y la segunda, llevar a los miembros de estos equipos a mantener una interdependencia positiva mediante la aplicación de determinados principios de recompensa grupal o de una determinada estructuración de la tarea que debe realizarse para conseguir los objetivos propuestos (comunes a todos los miembros del grupo) (Serrano y Calvo, 1994 en Moreno, 2012, pág. 14)

- **Portafolio:** Es una colección de documentos que reflejan el rendimiento (resultados de exámenes, calificaciones, premios...) y los trabajos (composiciones, resúmenes de libros, cartas, cintas con exposiciones orales, dibujos, fotografías...) producidos por el alumno durante el proceso de aprendizaje, dentro o fuera del centro escolar. (Moreno, 2012, pág. 16)

-
- **Exámenes escritos:** El examen es una prueba de evaluación estructurada en torno a un número limitado de preguntas que el alumno tiene que responder. Por las características de su desarrollo, y según el tiempo de que disponga, suele contener pocas preguntas o problemas a resolver. (Moreno, 2012, pág. 17)

4.3. La evaluación de competencia profesional

Al considerar el contexto que ocupa la evaluación de competencia profesional este apartado lo explora y profundiza integralmente desde distintas perspectivas.

Al asumir un sistema educativo o una universidad que su educación será bajo un enfoque por competencias como modelo institucional para la enseñanza y el aprendizaje; se asume inmediatamente que su modelo de evaluación será de acorde al enfoque definido y que todos los actores se implican en su institucionalización.

Por lo que “Evaluar por competencias supone el diseñar instrumentos en los que el estudiante demuestre con ejecuciones (evidencias) que puede realizar las tareas de la competencia exigida”. (Junoy, s/f, pág. 2).

Según Junoy (s/f), La evaluación por competencias presenta, entre otras, estas ventajas para los procesos de enseñanza y de aprendizaje:

“**Para la Enseñanza:** El profesor puede identificar las áreas de la instrucción que necesitan mejoras. –El docente puede constatar las competencias logradas por sus alumnos a nivel personal y grupal.– Aporta evidencias de habilidades, destrezas y logros alcanzados.

Para el aprendizaje: - El aprendizaje mejora cuando el estudiante sabe claramente lo que se espera de él. - Motiva al alumno al saber cómo se evaluará su desempeño. - Ayuda al alumno a determinar su propio progreso y así identificar sus áreas fuertes y débiles. - Permite conocer las competencias logradas”. (Junoy, pág. 2)

Sin embargo, para efectos de esclarecer el marco de la dimensión de la evaluación, recordemos lo que entendemos por competencia: de las múltiples definiciones descritas en las páginas anteriores:

- **Integrar conocimientos:** ser competente supone no sólo disponer de un acervo de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes
- **Realizar ejecuciones:** ser competente va ligado al desempeño, a la ejecución; es indisoluble de la práctica.
- **Actuar de forma contextual:** no se competente “en abstracto” sino en un contexto (espacio, momento, circunstancias) concreto.
- **Aprender constantemente:** la competencia se adquiere de forma recurrente, con formación inicial, permanente.
- **Actuar de forma autónoma, con “profesionalidad”,** haciéndose responsable de las decisiones que se tomen y adquiriendo un rol activo en la promoción de las propias competencias (Cano García, 2008, págs. 10-11)

Como puede observarse las implicaciones son serias para una institución educativa que se embarca en un proceso de transformación de su educación, no solamente es declarativo deben realizarse las adecuaciones estructurales, de organización y de infraestructura entre otras. En este sentido de acuerdo a Saavedra (2014) “Si el propósito es educar por competencias, su evaluación debe ser coherente, basada en la valoración cualitativa e individual de las actuaciones de los

educandos en contextos de la vida real a los cuales la escuela debe abrir la puerta”. (Saavedra, 2014, pág. 78)

Además, el mismo autor agrega:

Por esta razón, asumir la evaluación por competencias implica, por lo menos, transformar los sistemas escolares en cuanto a los tiempos, espacios y saberes segmentados; la construcción de contextos auténticos y enriquecidos para el aprendizaje; y la constitución de otras alternativas para evaluar, pues las existentes contradicen la idea de un saber-hacer en contexto, el carácter subjetivo de la competencia y la noción de transferencia a la vida real. (Saavedra, 2014, pág. 77)

El abordaje de la evaluación de la competencia profesional tiene distintas aristas a continuación examinaremos sus relaciones en cuanto a finalidad y momento de la evaluación.

Tabla 11.
Relaciones entre finalidad y momento evaluativo con base en la competencia profesional como objeto

Finalidad	Momento	Objetivos	Decisiones a Tomar
Diagnós- tica	Inicial	■ Identificar las características de las personas (capacidades, conocimientos, intereses, necesidades, experiencias, etc.) ■ Identificar las características de la acción profesional (tareas, actuaciones, procesos de trabajo, etc.) ■ Identificar las características del contexto	■ Iniciar acciones formativas en caso de diferencias significativas entre las características individuales y sociales. ■ Iniciar acciones no formativas (remuneración, selección, promoción, contratación, etc.) en caso de diferencias significativas

Finalidad	Momento	Objetivos	Decisiones a Tomar
		profesional general y específico (organización del trabajo, tecnologías, competitividad, etc.)	entre lo individual y lo social
		■ Valorar la adecuación entre las características individuales (de las personas) y sociales (de la acción y del contexto)	
Forma- tiva	Continua	■ Dar información a las personas sobre la pertinencia de sus competencias en un contexto determinado. ■ Identificar los puntos críticos en los procesos de desarrollo de las competencias ■ Optimizar los procesos de trabajo en función de las competencias requeridas y/o poseídas por las personas.	■ Iniciar acciones de formación continua que adapten lo individual a lo social. ■ Proponer cambios en el contexto para la adecuación entre lo individual y lo social.
Sumativa	Final	■ Verificar la posesión de determinadas competencias profesionales ■ Valorar la pertinencia de las competencias puestas en juego en	■ Certificación, acreditación y validación de las competencias profesionales. ■ Aceptación o rechazo de las com-

(...) **Tabla 11.**
Relaciones entre finalidad y momento evaluativo con base en la competencia profesional...

Finalidad	Momento	Objetivos	Decisiones a Tomar
		un determinado contexto.	petencias puestas en juego en un contexto determinado por los profesionales.
Impacto	Diferida	■ Verificar la permanencia de las competencias profesionales en un determinado contexto. ■ Identificar las posibles evoluciones de la competencia profesional	■ Certificar (recertificar) las competencias profesionales. ■ Proponer acciones formativas y no formativas para la actualización de las competencias

Fuente: elaboración propia a partir de Tejada, 1997^a en Navío Gamez, 2001, pág. 93)

Al analizar la propuesta de Navío, la evaluación facilita identificar la relación estrecha entre la finalidad y el momento, siempre y cuando se consideren la observación y cumplimiento de los objetivos, los que permiten clarificar la intención desde la identificación de las capacidades de los estudiantes y profundizar en las tareas específicas de formación profesional, la adquisición de esas competencias y su verificación en contexto hasta realizar los ajustes necesarios para consolidar la posesión correcta de la competencia; por otro lado se presenta una guía para tomar decisiones entendiendo estas como los puntos a reforzar en cada momento del proceso de enseñanza hasta su certificación.

Otras aristas sobre la evaluación de competencias profesionales tienen que ver con criterios, métodos, instrumentos, aproximaciones. En este sentido encontramos lo expresado por Barrón (2005) así:

Para una evaluación efectiva de las competencias profesionales se tendrán que tomar en cuenta los criterios de transparencia, confiabilidad y validez. El criterio de transparencia se refiere al conocimiento que los alumnos deben tener acerca de aquello que se les evaluará, del tipo de evaluación y de las estrategias que se llevarán a cabo durante el proceso. El de validez, al hecho de que deberán evaluarse sólo aquellos aspectos relacionados con la competencia profesional que se desea desarrollar. Finalmente, el de confiabilidad referido a la consistencia de la evaluación, el proceso debe desarrollarse de manera que la información generada sea congruente y pertinente. De tal manera que los resultados de la evaluación deberán ser cualitativamente similares independientemente del momento o profesor que realice la evaluación. (Barron T, 2005, pág. 116)

La introducción de términos de estilo técnico en la evaluación da un nuevo carácter a la práctica de la evaluación, dejando por un lado la improvisación al contrario se transforma en técnica y científica para verificación de aprendizajes en los estudiantes de un proceso en particular.

En cuanto aquellos que proponen métodos para la evaluación de la competencia profesional esta Lévy-Levoyer (1997) y los describe de esta manera:

1. Los que identifican y/o interpretan signos y que se utilizan para evaluar lo que caracteriza a las personas.
2. Los que constituyen muestras que permiten observar a alguien en situaciones características de la actividad profesional.
3. Las referencias que atienden a los comportamientos pasados que permiten describir los comportamientos futuros. (Navio Gamez, 2001, pág. 110)

Mientras que otros autores pueden considerarse más cautelosos con el tema de la evaluación de competencia profesional y su

perspectiva los lleva a proponer aproximaciones a implementar en el proceso de evaluación. La siguiente tabla muestra el resultado de Navío (2001) en base a McGaghie 1991 y Le Boterf 1998.

Tabla 12.
Aproximaciones para evaluar la competencia profesional

McGaghie 1991		Le Boterf 1998	
Aproximación	Descripción	Aproximación	Descripción
Hábito	Un grupo de expertos definen lo que le incumbe a un profesional. A partir de dichas incumbencias se construye un instrumento que permite evaluar la citada incumbencia (competencia) profesional.	Aproximación por las actuaciones	Se infiere que hay competencia si ciertos criterios de actuación son respetados. Se entienden por actuación los resultados evaluables de la puesta en marcha de las competencias. El juicio es, en este caso, de eficacia y/o de utilidad. La instancia de reconocimiento de las competencias puede ser compuesta por los trabajadores, por responsables, por colaboradores o clientes, siendo todos ellos capaces de testificar que existe un resultado derivado de la actuación profesional.
Comités especiales y grupos de expertos	En este caso, los expertos formulan los criterios y procedimientos que afectan a una profesión o grupo profesional. A diferencia de la anterior aproximación	Aproximación por la concordan-	Se infiere que hay competencia si la actividad realizada satisface los criterios de realización. Se trata de la apreciación de los expertos de una profe-

(...) Tabla 12.
Aproximaciones para evaluar la competencia profesional

McGaghie 1991		Le Boterf 1998	
Aproximación	Descripción	Aproximación	Descripción
	ción, la muestra representativa de expertos valora criterios amplios que no se reducen a una profesión en un contexto concreto		sión. Se necesita experiencia para emitir las apreciaciones con legitimidad. En este caso, se trata de apreciar la concordancia con los criterios de la conducta profesional, pero no la conformidad con un molde comportamental.
Investigación de la práctica profesional	Especialmente interesante para mostrar lo que los profesionales requieren en base al análisis detallado de su práctica profesional. Para la realización de dicha investigación varios instrumentos son precisados: observación, entrevistas, cuestionarios, etc.	Aproximación por la singularidad	Es preciso, en este caso, reconocer el esquema operacional construido por la persona para realizar la actividad prescrita o para vencer un imprevisto. Si cada respuesta competente, es decir, si cada esquema operacional es singular, no puede haber una correspondencia total entre la competencia real y los referenciales requeridos. El papel de los referenciales no debe ser de moldes sino más bien referentes (attracteurs) en función de los cuales las personas o los equipos pueden construir sus propias competencias. Este
Desarrollo de Tests o cuestionarios	Una vez identificados los criterios, o extraídos los resultados de la investigación de la práctica, pueden construirse instrumentos para evaluar la competencia profesional. En este sentido, esta aproximación estaría en estrecha relación con las anteriormente expuestas		

(...) Tabla 12.
Aproximaciones para evaluar la competencia profesional

McGaghie 1991		Le Boterf 1998	
Aproximación	Descripción	Aproximación	Descripción
			proceso de evaluación permite, a diferencia de los anteriores, que una persona disponga de información sobre su manera de proceder que manifiesta competencia. De este modo, no sólo será juzgada como competente o no competente, sino que, además, dispondrá de información que le permitirá conocer mejor sus estrategias de acción para mejorarlas, cambiarlas o desecharlas. En este caso, la evaluación es también proceso de aprendizaje y de mejora de las competencias.

Fuente: elaboración propia en base a Navío Gámez, 2011, páginas 109, 110, 111.

Navío Gámez en su investigación también analiza la perspectiva de Parry (1996) que hace referencia específicamente a instrumentos, para ello aconseja que para que un listado de competencias sea fiable es preciso considerar dos o más de los instrumentos que propone:

- **“Cuestionarios, entrevistas individuales y colectivas, técnica de incidentes críticos, etc.** Estos instrumentos identifican las competencias atendiendo a las manifestaciones de las personas que, habiendo

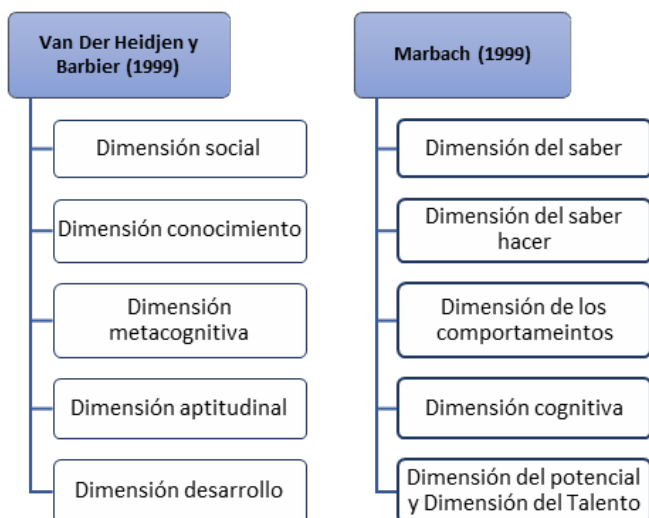
reflexionado sobre su trabajo o sobre el trabajo de otros, permiten conseguir un listado de competencias.

- **Observación directa.** En este caso, participando directamente en los procesos de trabajo.
- **Análisis de documentos.** En este caso, los procedimientos de trabajo o las normas internas de las organizaciones permiten identificar los requerimientos de trabajo que pueden ser considerados como competencias.
- **Simulaciones.** Posibilitando con ello el análisis de las situaciones de trabajo”. (Navío Gamez, 2001, pág. 112)

El autor citado Navío Gámez en su investigación también logra identificar distintos autores .con elementos que los llevan a proponer dimensiones de la evaluación de la competencia profesional. En base a Van Der Heidjen y Barbier (1999) y Marbach (1999) propone las siguientes dimensiones respectivamente.

Figura 4.

Dimensiones de la evaluación de competencia profesional



Fuente: elaboración propia en base a Navío Gámez (2001), págs. 84.85

La primera categoría presenta cinco dimensiones básicas que facilitan el análisis de la competencia profesional con el fin de ser evaluada. Estas dimensiones se mueven desde la exploración del conocimiento que posee el sujeto, su aplicación en contexto determinado y su inserción al trabajo en equipo, pasa a una dimensión que hace reflexión que facilita incorporar nuevas competencias relacionadas a su profesión. Mientras que la propuesta de Marbach, las dimensiones especifican el objeto de evaluación que van desde establecer los saberes (conocimiento) pasando por el saber hacer (habilidades) y la observación de sus valores mientras se ponen en práctica el conjunto de saberes mientras se realiza la tarea profesional y concretan poniendo énfasis tanto al potencial del estudiante como a su talento para reparar en aquellas competencias genéricas que le coadyuvan para tomar decisiones mientras este en actividades propias de su profesión.

A manera de síntesis, en el proceso de implementación de un modelo de evaluación de competencia profesional pueden observarse distintas aristas; del cómo fue abordado, dimensiones, características, modelos e instrumentos que debe comprender el mismo; con el fin de lograr integrar a la sociedad profesionales formados integralmente, mediante una formación genérica y una formación específica producto de una renovada educación técnica y superior con sus adecuaciones administrativas y operativas en concordancia al modelo y enfoque de educación por competencias.

Sin duda alguna, la evaluación es relevante en el proceso de enseñanza y de aprendizaje su valor se centra en la verificación en este caso particular en la demostración de la posesión del conocimiento y habilidades integrando valores para el correcto desempeño laboral a través de procesos y procedimientos en la ejecución de tareas especializadas de acuerdo al contexto y profesión, de allí que la Universidad certifica y recertifica.

II PARTE

EL ORDEN METODOLÓGICO DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES POLICIALES UNIVERSITARIOS



Capítulo 5

LA EDUCACIÓN POLICIAL HONDUREÑA Y SU INCURSIÓN EN EL NIVEL SUPERIOR

Este apartado plantea al lector lo concerniente a la educación superior en Honduras, sus órganos rectores. Luego, describe lo referente al proceso histórico de evolución de la educación policial, culmina con identificar la institución académica responsable de la educación superior policial como objeto central del estudio.

La educación en la República de Honduras es un derecho que es reconocido en la Constitución de 1982, emitido mediante Decreto No. 131 de la Asamblea Nacional Constituyente y publicado en el Diario Oficial La Gaceta. En la Constitución se establecen las bases de cómo debe implementarse la educación en la nación. En el artículo 151 de la Constitución de la República de Honduras se enuncia: “La educación es función esencial del Estado para la conservación, el fomento y difusión de la cultura, la cual deberá proyectar sus beneficios a la sociedad sin discriminación de ninguna naturaleza”. La educación nacional será laica y se fundamentará en los principios esenciales de la democracia, inculcará y fomentará en los educandos profundos sentimientos hondureños y deberá vincular directamente con el proceso de desarrollo económico y social del país.

En Honduras la educación está organizada en cuatro niveles: Pre Básico, Básico, Educación Media y Educación Superior. La educación hondureña es asumida principalmente por el Estado. La organización, dirección y desarrollo del nivel de educación superior está a cargo de la Universidad Autónoma de Honduras mediante la siguiente organización: 1. Consejo Universitario 2. Consejo de Educación Superior 3. Consejo Técnico Consultivo 4. Dirección de Educación Superior.

La educación superior hondureña tiene como fines la investigación científica, humanística y tecnológica; la difusión general de la cultura; el estudio de los problemas nacionales; la creación y transmisión de la ciencia y el fortalecimiento de la

identidad nacional. La Ley de Educación Superior establece que deberá promover la transformación de la sociedad hondureña.

Al hacer referencia de la Educación Policial, ha tenido un recorrido a través la Historia, brindado una serie transformaciones, yendo de la Educación no Formal, hasta la Educación Superior. El inicio de la actual Universidad Nacional de la Policía de Honduras se remonta al año de 1976, cuando se crea la Escuela Nacional de Policía: General José Trinidad Cabañas, operando con ese nombre y formando oficiales con el grado de Sub-Tenientes de Policía, por un lapso de diez (10) años. Posteriormente se denomina “Academia Nacional de Policía General José Trinidad Cabañas” ANAPO.

En el mismo pensar, en el año 1984, se organiza y se pone a funcionar la “Escuela de Capacitación para Oficiales de Policía (ECOP)”, en la cual se inicia los primeros avances en educación Formal a nivel superior ya que se suscribe con la UNAH, un Convenio de Cooperación y Asistencia Académica que abarca formar Bachilleres Universitarios en Derecho Penal.

En este sentido surge la necesidad de incursionar en el amplio campo de la Educación Superior la cual era ofrecer a la Oficialidad un grado universitario a nivel de Licenciatura, además del Grado Policial, es así como para el año de 1996 se crea en forma legal y jurídicamente el Instituto Superior de Educación Policial, cuyas siglas fueron ISEP, mismo que fue autorizado por Consejo de Educación Superior con sede en la UNAH, con el Plan de Estudio de la Carrera de Ciencias Policiales en el Grado de Licenciatura.

Para el año del 2009, el ISEP como respuesta a las necesidades educativas del nivel de Educación Superior evoluciona a ser Universidad, denominándose Universidad Nacional de la Policía de Honduras, UNPH. Lo que trajo como consecuencia

que la ANAPO se fusionaran con esta nueva figura. La UNPH es una de las veinte Universidades con que cuenta el sistema de Educación Superior Nacional, figura dentro de las seis Universidades Públicas, que integra legal y debidamente su aprobación ante el Honorable Consejo de Educación Superior de Honduras.

Sin embargo, en Honduras la Educación Policial está bajo la responsabilidad de La Dirección de Educación Policial de Honduras –DEP– a través de sus Centros de Estudio que conforman el Sistema de Educación Policial –SEP– declara que para el año 2022 este sistema habrá contribuido como agente de cambio y crecimiento a la formación, capacitación, profesionalización y especialización del talento humano institucional y de la sociedad civil, bajo los estándares de calidad de la Educación Superior; mejorando las competencias académicas al servicio del sector seguridad.

La Secretaría de Estado en el Despacho de Seguridad (SEDS) es la institución encargada de proponer las políticas y estrategias en materia de seguridad, además administra a la Policía Nacional de Honduras (PNH), es de esta forma que en la estructura orgánica de la Policía Nacional se encuentra en el nivel de Dirección al órgano encargado de la Educación Policial bajo la responsabilidad de la Dirección Nacional de Educación Policial (DNEP). El Sistema de Educación Policial (SEP) es el conjunto de organismos policiales responsables de cumplir los objetivos, estrategias y políticas de desarrollo profesional de los policías en sus distintos niveles educativos, conforme a las necesidades institucionales y a las directrices emitidas por la Dirección Nacional de Educación Policial (DNEP) en coordinación con la Dirección de Planeamiento, Procedimientos Operativos, y

Mejora Continua, en su caso.

La Dirección de Educación Policial (DEP) es responsable de ejercer la planeación, organización, dirección, evaluación y coordinación de la educación policial en todos sus niveles.

5.1. Cambios contemporáneos en la educación policial

Actualmente se vive una época de grandes y vertiginosos cambios. Los mismos alcanzan diversas esferas de la sociedad. La educación –y más concretamente las políticas educativas– no escapan a tales cambios. (Morel & Soleno, 2018)

En consecuencia, a diferencia de antes, hoy ser un docente ya no significa vivir en la certidumbre. Con los cambios actuales la tarea educativa se convierte en un espacio de incertidumbre. En consecuencia, el conocimiento que se aprendió se tiene que estar renovando permanentemente.

En palabras de Drucker, (1996), “El recurso económico básico, el ‘medio de producción’, para utilizar el término de los economistas, ya no es el capital ni los recursos naturales (el ‘suelo’ de los economistas) ni la ‘mano de obra’. Es y será el saber.” (p. 14)

Vale decir, los cambios en la sociedad implican cambios en la educación. Se puede afirmar que los nuevos problemas de la sociedad poco a poco se están convirtiendo en nuevos problemas de la educación superior. Tanto universidad como sociedad se interrelacionan y condicionan mutuamente.

Tal como sostiene Heras (2017), “La formación pedagógica del profesor universitario se corresponde con la necesidad de profesionalizar la docencia universitaria, por lo que es

importante entenderla desde una noción de cambio.” (Heras, 2017, p. 65)

En este sentido, la necesidad de evaluar las competencias pedagógicas que poseen los docentes universitarios, tiene como condicionante lo que sucede en el contexto social.

El entorno cambiante y exigente que experimenta la sociedad del conocimiento requiere que la educación superior y el mercado laboral cuenten con una capacidad de adaptación y actualización. Los modos de vivir, entender, aprender y enseñar están permanentemente en cambio y en transformación. (Romero, 2019, p. 25)

Estos cambios se han reflejado en el Sistema de Educación Policial de Honduras. Justamente por esta razón, se ha emprendido una Reforma Integral de la Educación Policial.

Tal como hemos sostenido, “la reforma de la educación policial en Honduras ha sido la encargada de generar alternativas pedagógicas que contribuyan a la construcción de la nueva identidad profesional policial.” (Solenó, 2017, p. 35)

Uno de los pilares de esta reforma es lo relacionado con la creación de la Carrera Docente Policial. Hay que hacer notar que tradicionalmente la educación policial trabajó con docentes por hora y con instructores policiales. Hoy se configura un equipo docente de planta que permite transformar las prácticas pedagógicas.

Se entiende la Carrera Docente Policial como:

el ejercicio del campo profesional especializado de la docencia policial por expertos y especialistas tanto en la ciencia policial como en la pedagogía y didáctica policial, regulados por políticas y disposiciones claras que norman el acceso, la permanencia y el egreso de la docencia policial. (Gómez, 2017, p. 24)

Ahora, en Honduras la formación policial se realiza con enfoque de competencias y desde la filosofía de Seguridad Comunitaria.

Al respecto, hay autores que sostienen la relación directa entre el Modelo Pedagógico que adopta una institución y la formación de los docentes. De esta forma, “(...) si asumimos un paradigma de formación universitario basado en competencias, es imprescindible contar con profesores competentes en el ejercicio de la docencia.” (González; López & Valdivia, 2017, p. 123)

5.2. Del contexto de la presente investigación

Como base del proceso de investigación se consideraron dos componentes fundamentales tiempo y espacio. A continuación, se describe cada uno de ellos:

- En cuanto a **tiempo**, la investigación es sincrónica en tanto que pretende evaluar las Competencias Pedagógicas que poseen los docentes que se desempeñan en la Universidad Nacional de la Policía de Honduras y su facultad ANAPO. Se parte desde el estudio del nivel dominio de las Competencias Pedagógicas de los docentes.
- Por su lado, el **espacio** o territorio donde se desarrolló la investigación es la Universidad Nacional de la Policía de Honduras, sede principal en la ciudad de Tegucigalpa. Por su naturaleza del nivel superior, incluye los siguientes Centros Educativos Policiales:
 - a. La Universidad Nacional de la Policía de Honduras (UNPH),
 - b. La Academia Nacional de Policía (ANAPO), Facultad de Ciencias Sociales y Derecho.

De manera general, se describen:

a. Universidad Nacional de la Policía de Honduras (UNPH)

Es el centro de estudios policiales del nivel de Educación Superior dependiente de la Dirección Nacional de Educación Policial. Es donde se “forma, capacita, especializa y perfecciona al talento humano de la institución policial.” (SEP, 2013a, p.13)

En su oferta académica la UNPH desarrolla cursos de ascenso para la Escala Inspectoral tanto de Oficiales Regulares como de los Oficiales de los Servicios para optar al grado inmediato superior. Al mismo tiempo desarrolla dos carreras de licenciatura y, a través de la Dirección de Postgrado desarrolla la Maestría en Seguridad Humana, la Maestría en Criminología, la Maestría en Políticas Públicas y Gestión de la Seguridad y la Especialidad en Gestión Integral de la Seguridad Privada y la Especialidad en Criminalística.

Además, recientemente se logró la aprobación ante el Consejo de Educación Superior de Honduras la aprobación la Maestría en Política Criminal y el programa de Maestría en Victimología y en proceso de diseño el Doctorado en Seguridad y Sociedad.

En la actualidad la Universidad Nacional de la Policía de Honduras, se ha convertido en una universidad gestora que permite articular el Sistema de Educación Policial de Honduras.

b. Academia Nacional de Policía (ANAPO)

La ANAPO se encuentra localizada en la Ciudad de La Paz, departamento de La Paz, “funciona como Unidad de Pregrado de la Universidad Nacional de la Policía de Honduras/UNPH” denominada de acuerdo al Estatuto de UNPH como la Facultad de Ciencias Sociales y Derecho (SEP, 2013a, p.16)

Además, es la institución académica responsable de la formación inicial de los futuros Oficiales de Policía con el objeto de proveer el talento humano profesional, especializado, idóneo que demanda la Policía Nacional de Honduras. La ANAPO forma integralmente en concordancia a las necesidades de la Policía Nacional y la sociedad hondureña.

En su oferta académica este centro educativo contempla tres programas académicos importantes para la institución policial: I) un programa de estudios en Ciencias Policiales y otro en Investigación Criminal ambos en el grado académico de licenciatura; II) como innovación del proceso de transformación y cambios se implementó un programa de estudios en Administración Policial en el grado de licenciatura.



Capítulo 6

DEL MARCO METODOLÓGICO DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS PARA DOCENTES POLICIALES UNIVERSITARIOS

6.1. *Dirección analítica del estudio*

Este apartado aborda lo concerniente a lo que se ha denominado la dirección analítica del estudio, parte de plantear el problema, sus preguntas y objetivos, la metodología empleada desde el enfoque, diseño, variables operativas, muestra e instrumentos.

6.1.1. **Planteamiento del problema**

Actualmente se vive una época de grandes y vertiginosos cambios. Los mismos alcanzan diversas esferas de la sociedad. La educación –y más concretamente las políticas educativas– no escapan a tales cambios. (Morel & Soleno, 2018)

En consecuencia, a diferencia de antes, hoy ser un docente ya no significa vivir en la certidumbre. Con los cambios actuales la tarea educativa se convierte en un espacio de incertidumbre. En consecuencia, el conocimiento que se aprendió se tiene que estar renovando permanentemente.

Hoy existe un consenso casi generalizado sobre el papel y la importancia de la educación. La contribución que esta puede hacer al desarrollo de un país deja pocas dudas. Los economistas contemporáneos afirman que el futuro de los países no dependerá de las armas sino, en gran parte, del conocimiento que su población posea, esto es, del capital humano suficientemente calificado. (Schwab, 2017)

En palabras de Drucker, (1996), “El recurso económico básico, el ‘medio de producción’, para utilizar el término de los economistas, ya no es el capital ni los recursos naturales (el ‘suelo’ de los economistas) ni la ‘mano de obra’. Es y será el saber.” (p. 14)

Vale decir, los cambios en la sociedad implican cambios en la educación. Se puede afirmar que los nuevos problemas de la sociedad poco a poco se están convirtiendo en nuevos

problemas de la educación superior. Tanto universidad como sociedad se interrelacionan y condicionan mutuamente.

Esta investigación asume que con los cambios que se dan en la sociedad actual:

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación constituyen uno de los elementos más destacados y característicos de nuestra sociedad lo que hace que inevitablemente también configuren, influyan y determinen algunos de los aspectos que forman parte de la realidad educativa actual. (Gutiérrez, 2014, p. 52)

Tal como sostiene Heras (2017), “La formación pedagógica del profesor universitario se corresponde con la necesidad de profesionalizar la docencia universitaria, por lo que es importante entenderla desde una noción de cambio.” (Heras, 2017, p. 65)

En este sentido, la necesidad de evaluar las competencias pedagógicas que poseen los docentes universitarios, tiene como condicionante lo que sucede en el contexto social.

El entorno cambiante y exigente que experimenta la sociedad del conocimiento requiere que la educación superior y el mercado laboral cuenten con una capacidad de adaptación y actualización. Los modos de vivir, entender, aprender y enseñar están permanentemente en cambio y en transformación. (Romero, 2019, p. 25)

Estos cambios se han reflejado en el Sistema de Educación Policial de Honduras. Justamente por esta razón, se ha emprendido una Reforma Integral de la Educación Policial.

Tal como hemos sostenido, “la reforma de la educación policial en Honduras ha sido la encargada de generar alternativas pedagógicas que contribuyan a la construcción de la nueva identidad profesional policial.” (Soleno, 2017, p. 35)

De esta forma:

El proceso de reforma de la educación policial, puede decirse que, es la clave del fenómeno a partir del cual los cuerpos de policía están haciendo la transición de la Policía de Régimen a Policía Comunitaria en términos de talento humano, en un primer momento, y en los protocolos y procedimientos de actuación y de prestación del servicio policial, en un segundo momento. (Gómez, 2017, p. 21)

Uno de los pilares de esta reforma es lo relacionado con la creación de la Carrera Docente Policial. Hay que hacer notar que tradicionalmente la educación policial trabajó con docentes por hora y con instructores policiales. Hoy se configura un equipo docente de planta que permite transformar las prácticas pedagógicas.

Se entiende la Carrera Docente Policial como:

el ejercicio del campo profesional especializado de la docencia policial por expertos y especialistas tanto en la ciencia policial como en la pedagogía y didáctica policial, regulados por políticas y disposiciones claras que norman el acceso, la permanencia y el egreso de la docencia policial. (Gómez, 2017, p. 24)

Por otra parte, la Dirección Nacional de Educación Policial plantea como Política Educativa número 9: **La Profesionalización, Especialización e Institucionalización de la Docencia como un Campo Laboral con Sentido de Desarrollo Profesional de Carrera**. La conforman varios componentes que brindan practicidad a dicha política, estos son:

- la actualización y capacitación docente para todos aquellos docentes en ejercicio activo en las academias policiales;
- la profesionalización y especialización en docencia policial para aquellos docentes policiales que ya cuentan con formación inicial como docentes; (...)
- el desarrollo de la formación de formadores policiales; y

-
- la institucionalización de la Carrera de Docente Policial, que fije las normas de ingreso a la docencia policial, las normas de desempeño de la docencia policial, las normas de evaluación del desempeño de la docencia policial, las normas de asignación y rotación entre academias de los docentes policiales, las normas de promoción en la docencia policial y las normas de egreso de la docencia policial. (DNEP, 2018b, p. 43)

Por su lado, el Plan Estratégico de la Dirección Nacional de Educación Policial, plantea la **“Política de Gestión Pedagógico-Curricular para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Policial.”**

Esta política:

Busca garantizar que lo que se diseña en términos de formación se ejecuta y se logra, con los estándares de calidad establecidos; (...): I) la gestión pedagógico-curricular, ideada como acompañamiento docente a partir de herramientas pedagógicas que anclan el diseño curricular en las necesidades del aula; II) la presencia concurrente o permanente de especialistas o expertos en áreas disciplinarias aplicadas a la función policial; III) el ejercicio de la docencia a partir del diseño curricular y herramientas de concreción didáctica como guías de planificación didáctica, herramientas de evaluación de los aprendizajes y del desarrollo de competencias, y a partir del uso de material instruccional (...) (DNEP, 2018a, p. 8)

Por último, el Sistema de Educación Policial ha dado importantes pasos para la consolidación de un Modelo Pedagógico:

En este contexto, las instituciones formadoras de policías tanto de la escala básica como de Oficiales, van dando paso a modelos de formación más flexibles, más adecuados al contexto social y laboral policial. En este proceso, el SEP, plantea como una estrategia formativa, el Modelo de Formación Policial Basado en Competencias Profesionales Policiales. (DNEP, 2018c, p. 26)

Ahora, en Honduras la formación policial se realiza con enfoque de competencias y desde la filosofía de Seguridad Comunitaria.

Al respecto, hay autores que sostienen la relación directa entre el Modelo Pedagógico que adopta una institución y la formación de los docentes. De esta forma, “(...) si asumimos un paradigma de formación universitario basado en competencias, es imprescindible contar con profesores competentes en el ejercicio de la docencia.” (González; López & Valdivia, 2017, p. 123)

Es en este contexto que se realiza la presente investigación. Se trata de evaluar el nivel de dominio de las Competencias Pedagógicas que poseen los docentes que se desempeñan en el Sistema de Educación Policial, para el diseño de una propuesta formativa que mejore su desempeño laboral.

6.1.2. Preguntas de Investigación

Pregunta de investigación

¿Cuál es el nivel de dominio e importancia de las Competencias Pedagógicas que poseen los docentes del Sistema de Educación Policial de Honduras como parte de su Formación Pedagógica?

Subpreguntas de investigación

1. ¿Cuáles son los modelos de formación basada en competencias y su configuración actual?
2. ¿Cuáles son las tendencias actuales sobre las Competencias Pedagógicas de los docentes universitarios?
3. ¿Cuáles son los indicadores del nivel de dominio e importancia de las Competencias Pedagógicas de los docentes del Sistema de Educación Policial?
4. ¿Cuál es la percepción que tiene el equipo directivo de los centros de educación policial, sobre el dominio de las Competencias Pedagógicas que tienen los docentes que se desempeñan en el Sistema de Educación Policial?

6.1.3. Objetivo general

Analizar el nivel de dominio y la autopercepción de la importancia de las Competencias Pedagógicas que poseen los docentes del Sistema de Educación Policial de Honduras.

Objetivos específicos

1. Analizar los diferentes modelos de formación basada en competencias.
2. Determinar las tendencias actuales sobre las Competencias Pedagógicas de los docentes universitarios.
3. Analizar los diversos indicadores que permiten comprender el nivel de dominio e importancia de las Competencias Pedagógicas de los docentes del Sistema de Educación Policial.
4. Analizar la percepción que tiene el equipo directivo de los centros de educación policial, sobre el dominio de las Competencias Pedagógicas que tienen los docentes que se desempeñan en el Sistema de Educación Policial.

6.2. *La metodología empleada*

En este apartado, se presenta los elementos que configuran el ámbito metodológico y de tratamiento de la información, parte del enfoque, diseño y tipo de investigación.

6.2.1. Enfoque

La metodología a emplear es de carácter mixto, asumiendo que este es oportuno para la comprensión de las distintas fuentes de información (Flick, 2007) y, a su vez, por el carácter innovador de este enfoque (Salgado, 2007). En este estudio en particular es apropiado comprender los escenarios actuales y visión prospectiva de cara a la formación pedagógica en el Sistema

de Educación Policial de Honduras, a partir del dominio de las Competencias Pedagógicas de los docentes.

En este estudio se considera que los paradigmas cuantitativo y cualitativo son fundamentales para alcanzar altos niveles de objetividad en las investigaciones, consideramos que juntos se complementan adecuadamente para lograr mayores estándares de veracidad en las investigaciones delimitadas en los estudios científico-sociales. En este sentido, la meta de la investigación mixta no es remplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014)

Por esta razón, se evidencia la necesidad del enfoque mixto en la investigación hacia la complementación de saberes desde lo visible y lo rebuscado en las concepciones colectivas de una determinada sociedad en este caso. Encontrándonos que no son opuestos, sino más bien complementarios.

6.2.2. Tipo de diseño

En primer lugar, esta es una investigación descriptiva. Su naturaleza la condiciona. En este sentido, se puede afirmar que las investigaciones descriptivas son las que se caracterizan por utilizar variables que se llevan a estudio independiente unas de otras con el fin de describirlas. Consiste básicamente en llegar a conocer situaciones y actitudes a través de la descripción de actividades, objetos y personas.

Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. Y es aquí en el encuentro de estas relaciones de las distintas variables donde se debe ser muy cuidadoso de la no influencia en los datos ya que eso haría tan subjetiva la investigación que carecería de científicidad.

Por lo tanto, este estudio es descriptivo y se desarrolla con el propósito de resolver problemas que surgen en todo tipo de instituciones ya sean estas educativas, comerciales, gubernamentales, industriales, etc. En nuestro caso, la investigación se desarrolla para diagnosticar e identificar el nivel de dominio de las Competencias Pedagógicas de los docentes que se desempeñan en el SEP.

(...) una de las funciones principales de la investigación descriptiva es la capacidad para seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio y su descripción detallada de las partes, categorías o clases de ese objeto. (Bernal, 2010, p. 113)

En consecuencia, se consideró dos marcos interpretativos adecuados a dos tipos de fuentes de información¹ que se emplearán en el estudio pretendido: **a) Docentes**, mediante un cuestionario que permitirá evaluar el nivel de dominio e importancia de las competencias pedagógicas que poseen los docentes, este análisis es apropiado para grupos naturalmente constituidos (García, Alfaro, Hernández, & Molina, 2006), **b) Directivos**, cuya información será sistematizada a partir de las entrevistas a profundidad, las que según McDonald y Walker (1977) citado por Perez (2001), consiste en descubrir las propiedades a la cual pertenece el caso estudiado.

Se hará uso del marco interpretativo mediante el uso de la entrevista a profundidad, en el caso de los directivos identificados criterialmente, siendo que se busca entender el argumento del entrevistado, de cara a la formación policial, y desmenuzar los significados de sus experiencias y opiniones. Este, según Steiner (1990), citado por Alvarez-Gayou (2007), lo define como un proceso que permite obtener descripciones del mundo y experiencia del entrevistado respecto a los significados

1 Fuentes: a) Docentes, b) Directivos.

de los fenómenos descritos. En el caso de los análisis de fragmentos de texto de los casos a los cuales se tenga acceso se hará acopio del análisis de discurso.

6.2.3. Matriz de operacionalización de variables

Considerando lo manifestado en los apartados anteriores, respecto a los componentes del presente estudio, se presenta la operacionalización de variables en la siguiente matriz:

Tabla 13.
Matriz de operacionalización de variables

VARIABLES		INDICADORES Y CRITERIOS	
Nombre	Definición	Indicadores	Criterios
Ámbito de competencias pedagógico-didácticas	Las competencias pedagógico-didácticas es el conjunto de capacidades docentes que comprenden la transferencia, la trasposición, el diseño y desarrollo de modelos, estrategias y técnicas organizadas según la naturaleza del conocimiento y según las necesidades del alumnado.	1. Capacidad para diseñar y desarrollar diversas alternativas de Planificación Didáctica;	Alternativas y formatos de Planificación Didáctica para: 1.1. Planificar Clases Magistrales; 1.2. Planificar Seminarios; 1.3. Planificar Laboratorios; 1.4. Planificar Talleres de Reflexión; 1.5. Planificar Talleres de Aplicación; 1.6. Planificar Simposios; 1.7. Planificar la enseñanza basada en Proyectos; 1.8. Planificar enseñanza basada en Resolución de Problemas; 1.9. Planificar la enseñanza basada en Estudios de Casos;

(...) **Tabla 13.**
Matriz de operacionalización de variables

VARIABLES		INDICADORES Y CRITERIOS	
Nombre	Definición	Indicadores	Criterios
			1.10. Planificar la enseñanza basada en Mapas Conceptuales;
			1.11. Planificar Pasantías.
	2. Capacidad para el dominio de fundamentos y procedimientos didácticos pertinentes al quehacer educativo relacionada con la enseñanza;		Alternativas de enseñanza relacionadas con:
		2.1	Desarrollar estrategias, técnicas y herramientas para el desarrollo de Clases Magistrales;
		2.2.	Desarrollar estrategias, técnicas y herramientas para el desarrollo de Seminarios;
		2.3.	Desarrollar estrategias, técnicas y herramientas para el desarrollo de Laboratorios;
		2.4.	Desarrollar estrategias, técnicas y herramientas para el desarrollo de Talleres de Reflexión;
		2.5.	Desarrollar estrategias, técnicas y herramientas para el desarrollo de Talleres de Aplicación;
		2.6.	Desarrollar estrategias, técnicas y herramientas para el desarrollo de Simposios;
		2.7.	Desarrollar estrategias, técnicas y herra-

(...) **Tabla 13.**
Matriz de operacionalización de variables

VARIABLES		INDICADORES Y CRITERIOS	
Nombre	Definición	Indicadores	Criterios
			mientas para el desarrollo de la enseñanza basada en Proyectos;
			2.8. Desarrollar estrategias, técnicas y herramientas para el desarrollo de la enseñanza basada en Resolución de Problemas;
			2.9. Desarrollar estrategias, técnicas y herramientas para el desarrollo de la enseñanza basada en Estudios de Casos;
			2.10. Desarrollar estrategias, técnicas y herramientas para el desarrollo de Enseñanza basada en Mapas Conceptuales;
			2.11. Desarrollar estrategias, técnicas y herramientas para el desarrollo de Pasantías.
	3. Capacidad para diseñar y desarrollar diversos modelos y estrategias de evaluación de los aprendizajes adquiridos por		Alternativas y formatos relacionados con la evaluación de aprendizaje basado en competencia en las siguientes alternativas pedagógicas: 3.1. Desarrollar estrategias de evaluación para Clases Magistrales;

(...) **Tabla 13.**
Matriz de operacionalización de variables

VARIABLES		INDICADORES Y CRITERIOS	
Nombre	Definición	Indicadores	Criterios
		los alumnos, mediante el desarrollo de competencias tanto generales como específicas;	3.2. Desarrollar estrategias de evaluación para el desarrollo de Seminarios; 3.3. Desarrollar estrategias de evaluación para el desarrollo de Laboratorios; 3.4. Desarrollar estrategias de evaluación para Talleres de Reflexión; 3.5. Desarrollar estrategias de evaluación para Talleres de Aplicación; 3.6. Desarrollar estrategias de evaluación para el desarrollo de Simposios; 3.7. Desarrollar estrategias de evaluación para la enseñanza basada en Proyectos; 3.8. Desarrollar estrategias de evaluación para la enseñanza basada en Resolución de Problemas; 3.9. Desarrollar estrategias de evaluación para la enseñanza basada en Estudios de Casos; 3.10. Desarrollar estrategias de evaluación para la enseñanza

(...) **Tabla 13.**
Matriz de operacionalización de variables

VARIABLES		INDICADORES Y CRITERIOS	
Nombre	Definición	Indicadores	Criterios
			basada en Mapas Conceptuales;
			3.11. Desarrollar estrategias de evaluación para el desarrollo de Pasantías.
		4. Capacidad para diseñar y desarrollar procesos y procedimientos para el uso de material didáctico significativo;	Alternativas para: 4.1. Elaborar de material didáctico tanto en entornos físicos como digitales; 4.2. Diseñar Herramientas para el uso de material didáctico tanto en entornos físicos como digitales; 4.3. Diseñar Herramientas para la evaluación de material didáctico tanto en entornos físicos como digitales.
		5. Capacidad para desarrollar procesos de Gestión Curricular en el aula que permitan el respeto a la diversidad, a los distintos estilos de aprendizaje, generando procesos efectivos de inclusión educativa;	Alternativas para: 5.1. Diseñar y desarrollar herramientas e instrumentos para el diagnóstico de saberes previos según el campo de conocimiento del Espacio Curricular; 5.2. Diseñar y desarrollar de Herramientas e instrumentos para el diagnóstico de estilos de aprendizaje; 5.3. Diseñar y desarrollar estrategias para la

(...) **Tabla 13.**
Matriz de operacionalización de variables

VARIABLES		INDICADORES Y CRITERIOS	
Nombre	Definición	Indicadores	Criterios
			atención a la Diversidad en el marco de una Pedagogía Inclusiva.
Ámbito de competencias pedagógico-digitales	Las competencias pedagógico-digitales es el conjunto de capacidades docentes que comprende la transferencia, la transposición, el diseño y desarrollo de modelos, estrategias y herramientas digitales que favorecen el trabajo docente y que mejoran significativamente el acceso a la información, la pedagogización de contenidos digitales, la búsqueda adecuada de información válida y el diseño y aplicación de herramientas para el trabajo pedagógico relacionado con la generación de aprendizajes significativos con contenidos digitales.	1. Utilizar de forma correcta las herramientas ofimáticas. 2. Utilizar los buscadores técnicos y académicos ya sea para agregar datos e información o para procesar conocimiento. 3. Usar herramientas Web;	Alternativas para: 1.1. El conocimiento y uso de diferentes herramientas ofimáticas aplicadas a la función docente; 1.2. La relación de lo planificado y la información dada por el docente haciendo uso de herramientas ofimáticas. 2.1. La relación y compromiso de la calidad de la información proveniente de fuentes certificadas, bases de datos, revistas especializadas que puedan ser utilizadas en el proceso educativo; 2.2. La búsqueda adecuada y significativa de información digital que permita mejorar el proceso de enseñanza. 3.1. La relación del tema a desarrollar con la estrategia y técnica didáctica a implementar, utilizando programas específicos.

(...) Tabla 13.
Matriz de operacionalización de variables

VARIABLES		INDICADORES Y CRITERIOS	
Nombre	Definición	Indicadores	Criterios
			cos de la materia y/o pedagógicos.
		4. Usar de forma idónea plataformas, espacios virtuales y analítica-Web para el desarrollo de competencias.	4.1. La relación del proceso enseñanza-aprendizaje y el uso idóneo de las TIC.
Ámbito de competencias pedagógico-directivas	Las competencias pedagógico-directivas son la dimensión directiva del trabajo docente. Están integradas por el conjunto de saberes necesarios para la función directiva dentro o fuera de los centros educativos.	1. Capacidades relacionadas con la Gestión Institucional.	Alternativas para: 1.1. Diagnosticar los diferentes estilos directivos y su incidencia en la calidad de los aprendizajes; 1.2. Diseñar, monitorear y evaluar proyectos educativos; 1.3. Desarrollar procesos de supervisión educativa; 1.4. Desarrollar procesos de resolución de conflictos en instituciones educativas policiales.
		2. Capacidades relacionadas con la Gestión Administrativa.	Alternativas para: 2.1. Diseñar la Gestión de recursos materiales, humanos y financieros en el campo educativo; 2.2. Hacer el uso adecuado de las estadísticas educativas;

(...) **Tabla 13.**
Matriz de operacionalización de variables

VARIABLES		INDICADORES Y CRITERIOS	
Nombre	Definición	Indicadores	Criterios
Ámbito de competencias pedagógico-investigativas	Las competencias pedagógico-investigativas son la dimensión que comprende la relación del docente con la producción y reproducción reflexiva del conocimiento y de la práctica docente misma, ya sea desde la investigación diagnóstica, la investigación aplicada o la investigación formativa.		2.3. Usar adecuadamente los documentos administrativos que conforma la vida institucional.
		3. Capacidades relacionadas con la Gestión Comunitaria	3.1. Capacidad para identificar espacios para el desarrollo de estrategias de vinculación entre los centros educativos policiales y la comunidad; 3.2 Capacidad para el diseño, ejecución, monitoreo y evaluación de proyectos de vinculación con la comunidad.
		1. Manejar las principales normas de citación y de redacción científica.	1.1. Manejar adecuadamente el sistema APA como criterio de referencia bibliográfica;
		2. Diseñar proyectos de investigación relacionados con el campo de su desempeño laboral docente.	1.2. Manejar adecuadamente el manual de referencia bibliográfica utilizada por el Sistema de Educación Policial. 2.1. Utilizar los diseños de investigación científica de forma adecuada al campo de actuación docente.

(...) **Tabla 13.**
Matriz de operacionalización de variables

VARIABLES		INDICADORES Y CRITERIOS	
Nombre	Definición	Indicadores	Criterios
Ámbito de competencias pedagógico-sociales	Las competencias pedagógico-sociales hacen a la dimensión social que está conformada por la capacidad y aptitud para la interacción, la convivencia y el trabajo colaborativo con otras personas a partir de la gestión de las emociones, la observancia de las pautas éticas y el marco jurídico-social construidos colectivamente. Son aquellas capacidades que le permiten al docente: a. Interactuar apropiadamente con otras personas.	3. Manejar correctamente los instrumentos y técnicas de recolección de datos, según el diseño de investigación.	3.1. Diseñar de manera adecuada y pertinente diversos instrumentos de investigación; 3.2. Desarrollar procesos de investigación empírica desde una perspectiva interdisciplinaria.
		4. Desarrollar investigación desde su práctica docente.	4.1. Diseñar proyectos de investigación en el aula 4.2. Diseñar y desarrollar proyectos de investigación acción
		1. Desarrollar procesos de socialización secundaria respetando el sentido de pertenencia a la institución policial. 2. Desarrollar y fomentar procesos educativos que promuevan la educación inclusiva y el respeto a la diversidad.	1.1. Desarrollar procesos de socialización secundaria y la conformación de la identidad institucional; 1.2. Desarrollar estrategias para la construcción de la identidad profesional policial. 2.1. Diseñar estrategias que promuevan procesos de inclusión educativa en contextos de educación policial; 2.2. Desarrollar estrategias para fomentar el proceso de respeto a la diversidad con énfasis en grupos en condición de vulnerabilidad.

(...) **Tabla 13.**
Matriz de operacionalización de variables

VARIABLES		INDICADORES Y CRITERIOS	
Nombre	Definición	Indicadores	Criterios
	b. Respetar las diferencias culturales fomentando la inclusión social.	3. Desarrollar procesos de mediación de conflictos como alternativa válida para el proceso de educación policial.	3.1. Dominar fundamentos y procedimientos de mediación de conflictos;
	c. Buscar la construcción de la identidad social e institucional policial		3.2. Generar procesos pedagógicos para definir estrategias de resolución de conflictos en el campo de actuación policial;
	d. Participar activamente en las comunidades como generadores de cambio.		3.3. Evaluar procesos y procedimientos para la actuación docente y la formación de competencias en el campo de la resolución de conflictos.

6.3. Técnicas e instrumentos para la obtención de datos

En este segmento, nos referimos a la población y muestra tanto del paradigma cuantitativo como cualitativo. La población está compuesta por docentes y directivos del sistema de educación policial de honduras.

6.3.1. Muestra cuantitativa

La selección del muestreo cuantitativo responde a los objetivos de la investigación. Para el cumplimiento de tal fin, se realizó un filtro al personal docente y directivo del Sistema de Educación Policial, tomando en consideración las características que el

estudio requiere. Para la homogeneidad de la población, se tomó en consideración los siguientes aspectos:

Tabla 14.
Criterios de selección de la población

Criterio	Indicador
Laborar en el SEP como docente	> a un año en SEP
Escolaridad	Educación superior
Experiencia	> a un año como docente
Contrato laboral	Acuerdo (permanente)
Modalidad de la institución	Formación Inicial

En función de estas características se excluyeron las personas que laboraban en centros de formación continua y de especialización, así como las personas de reciente incorporación al sistema (< 1 año) y que cuentan con un tipo de contrato temporal. Tomando en consideración lo anterior, y aplicando los filtros correspondientes, la población con estas características suma un total de 90 docentes.

Tabla 15.
Población de fase cuantitativa

Institución	Cantidad de docentes
Universidad Nacional de la Policía de Honduras	21
Academia Nacional de Policía	26
Instituto Técnico Policial	43
Total	90

6.3.2. Muestreo cualitativo

Para la aplicación de los instrumentos cualitativos se utilizó un muestreo por conveniencia. Para la selección de la población se utilizaron algunos criterios, estos son los siguientes:

Tabla 16.
Criterios de selección para el muestro cualitativo (directivos)

Criterio	Indicador
Laborar en el SEP como directivo	> a un año en el SEP
Escolaridad	Educación superior
Experiencia	> a un año como directivo en el SEP
Contrato laboral	Acuerdo (permanente)
Modalidad de la institución	Formación Inicial

En función de estas características se obtuvo un total de 6 personas diseminadas de la siguiente manera:

Tabla 17.
Muestra cualitativa (directivos)

Institución	Cantidad de docentes
Universidad Nacional de la Policía de Honduras	3
Academia Nacional de Policía	1
Instituto Técnico Policial	2
Total	6

6.3.3. Los instrumentos para el análisis

Los instrumentos aplicados fueron dos: uno para medir la percepción sobre el nivel de importancia de las competencias

pedagógicas en los docentes universitarios, y otro para medir el nivel de dominio de las competencias pedagógicas. El primero de ellos es unidimensional y consta de 78 reactivos, mientras que el segundo cuenta con 6 dimensiones distribuidos en 78 ítems. Las dimensiones de este instrumento son:

- Fundamentos pedagógicos generales
- Fundamentos pedagógicos – didácticos
- Competencias investigativas
- Competencias directivas
- Competencias digitales
- Competencias sociales

La selección de la herramienta LimeSurvey para la recolección de los datos es por ser un software que ya ha sido utilizado en investigaciones de instituciones educativas internacionales y nacionales con gran éxito y permite una exportación de datos limpia a software estadísticos como SPSS, o datos tabulados a hojas de cálculo como Excel. Otra de las características que influyó en la elección es la facilidad de contestar el cuestionario en cualquier dispositivo electrónico con internet como teléfonos, tables o computadoras personales.

La encuesta se aplicó durante 3 días donde se recolectaron 90 cuestionarios completos libres de datos nulos, procediendo a la exportación de la base datos y hojas de cálculo para su respectivo análisis.

Desde la perspectiva cualitativa se utilizó el Análisis del Discurso como técnica de investigación cualitativa. El Análisis del Discurso como estrategia metodológica se fue incorporando al campo educativo hace un poco más de tres décadas. Sin duda es la articulación de los aportes de la lingüística, el psicoanálisis y aportes concretos de la

investigación cualitativa en el campo educativo. Como parte del enfoque cualitativo, se presenta como una herramienta útil para desarrollar procesos de investigación que antes tenían un abordaje más sencillo.

Para el caso, su utilidad ha sido comprobada en varios campos. El análisis de Entrevistas a Profundidad de actores claves es uno de ellos. Tal como lo plantea (Buenfil, 1991, p. 195)

Al interior de la educación escolar, el análisis de discurso puede contemplar cualquier evento significativo dentro del discurso escolar (como se mencionó anteriormente, de manera análoga al discurso carcelario). Una práctica escolar específica debe, entonces, ser contemplada como un elemento diferencial de la constelación escolar.

Por ejemplo, si nos interesara analizar el discurso del maestro, tendríamos que considerarlo como un elemento cuya identidad se constituye en sus relaciones con otros elementos del discurso escolar: su posición jerárquica frente al alumno (como depositario del saber, diría Foucault), su posición como asalariado, su posición dentro de la estructura curricular de la institución, etc.; también se tendría que ubicar su discurso lingüístico como un elemento frente a otras modalidades discursivas (lenguaje corporal, ubicación espacial en el aula y fuera de ella, etc.).

Justamente por su utilidad, en esta investigación ha sido la técnica que ha permitido el abordaje metodológico de la parte cualitativa de la investigación. Vale decir, el discurso del equipo directivo, sobre tópicos específicos.

En este sentido, se aplicaron 6 instrumentos los cuales se analizaron mediante la construcción de determinadas tipologías que mantienen una coherencia y consistencia interna.



Capítulo 7

LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE POLICIAL UNIVERSITARIO

Sin duda alguna este es uno de ellos apartados más importantes, en él se encuentra descrito tanto los fundamentos teóricos de las competencias pedagógicas de docentes universitarios, como la manifestación expresa de ellos docentes policiales del nivel superior que se desempeñan en la Universidad Nacional de la Policía, la valoración sobre el dominio e importancia que tienen las competencias pedagógicas, así como las distintas categorías construidas a partir de los datos obtenidos producto de la implementación del paradigma cualitativo en este estudio.

7.1. Clasificación de las competencias pedagógicas del docente universitario

Existen diversas formas de clasificar las competencias pedagógicas de los docentes universitarios. No existe una clasificación pura, al contrario, se trata de ciertos agrupamientos que eventualmente pueden complementarse.

Así, Lomelí (2015), plantea que las competencias del docente universitario se pueden agrupar en tres grandes campos:

- a.** las Competencias en su Función Docente;
- b.** las Competencias como Investigador;
- c.** las Competencias para su Internacionalización. (Lomelí, 2015)

Cada uno de estos campos o ámbitos incluyen un conjunto de capacidades que operacionalizan tales competencias.

Por otra parte, Galvis (2007) citado por Villarroel & Bruna, (2017, p. 77) explica que:

distinguió cuatro competencias del docente universitario, las que llamó: intelectuales, inter e intrapersonales, sociales y profesionales. Las Competencias Intelectuales

se vincularían al “conocer”, como son dominar conceptos y teorías actualizadas sobre las disciplinas educativas y de su especialidad, poseer una cultura general propia de la educación superior y conocer técnicas de recolección de información. Las Competencias Inter e Intrapersonales se relacionan con el “ser”, como son, la apertura hacia las nuevas experiencias, la responsabilidad de sus acciones, la habilidad de adaptarse a los cambios, y de mostrar consistencia. Las Competencias Sociales están asociadas con la habilidad de “convivir con otros”, lo que implica practicar la tolerancia, establecer relaciones de diálogo a nivel interpersonal e institucional, y respetar el pensamiento divergente. Finalmente están las Competencias Profesionales que se relacionan con el “hacer”, como son, el planificar y evaluar situaciones de aprendizaje significativo, manejar técnicas de trabajo grupal, y aplicar metodologías de evaluación activas que promuevan el aprendizaje.

Otra de las clasificaciones es la desarrollada por Zabalza (2009), quien:

enumeró nueve cualidades del docente de excelencia: a) Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, b) Seleccionar y presentar, adecuadamente, los contenidos disciplinares, c) Ofrecer información e explicaciones comprensibles, d) Contar con alfabetización tecnológica y manejo didáctico de las TIC's, e) Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje, f) Relacionarse constructivamente con los alumnos, g) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza e i) Implicarse institucionalmente. (Villarreal & Bruna, 2017, p. 77)

En el campo de los saberes pedagógicos, el docente busca recuperar los conocimientos y las habilidades adquiridas durante la práctica docente y que relacionan el desarrollo humano con los contenidos curriculares y el entorno

(pertinencia), la solución de problemas y la toma de decisiones, la conservación del medio ambiente y el aprovechamiento de las tecnologías disponibles. (Gómez, 2017)

Las competencias específicas constituyen las competencias particulares de una determinada ocupación, las cuales en su mayoría se adecuan a procesos educativos y de formación para el trabajo.

El ejercicio de la docencia universitaria requiere que la profesión docente sea desempeñada con los más altos estándares de calidad. En consecuencia, el profesional más allá de su titulación debe poseer las capacidades, habilidades, conocimientos, actitud entre otras, que faciliten la enseñanza y el aprendizaje en los estudiantes. En este sentido, “el docente universitario asume tareas de planificación, monitoreo, organización y evaluación. (Gros Salvat & Romaña, 2004; Zavala Beraza, et al. 2003, pág. 26). Esto significa que debe ser un docente con las competencias básicas de su disciplina con formación pedagógica complementaria y especializada.

A continuación, se describen algunas de las competencias pedagógicas que la literatura nos ofrece y que, desde nuestra perspectiva, se presentan como prioridad para ser un docente policial universitario, efectivo.

7.1.1. Competencias pedagógico-directivas

Las competencias directivas son un conjunto de conocimientos y procedimientos que le permiten a un docente involucrarse directamente en la gestión institucional de una organización educativa. (Morel y Soleno, 2017)

La tarea de generar un servicio educativo de calidad implica el desarrollo del personal de forma continua y permanente, a fin de facilitar el trabajo en equipo mediante la cooperación y

el liderazgo de su director. Para ello propicia la formación de círculos de estudio entre los miembros del personal, estimula también su actualización mediante talleres que contribuyan al desarrollo de sus docentes y el personal en general.

Se trata de un conjunto de competencias en donde tanto directivos como docentes se pueden involucrar en los diversos proyectos institucionales que permitirán desarrollar un mejor servicio educativo, con mayor calidad y equidad.

Este es un campo de competencias que los docentes deben poseer y demostrar en el ejercicio de su labor en la institución educativa. En suma, son competencias que le permiten vincularse activamente a la toma de decisiones en la institución, al tiempo que sirve como dispositivo para su vinculación con la toma de decisiones institucionales.

7.1.2. Las competencias pedagógico-didácticas

Una de las principales competencias que deben poseer los docentes es lo relacionado al tema pedagógico-didáctico. Es un conjunto de saberes que le permiten a un docente desempeñarse de manera adecuada para la enseñanza de una disciplina específica.

Las competencias pedagógico-didácticas son las actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber convivir, para ser aplicados mediante sistemas y métodos prácticos de enseñanza destinados a plasmar en la realidad las pautas de las teorías pedagógicas.

Esta competencia consiste en un conjunto de saberes que los docentes ponen en práctica al momento de enseñar. Es tanto el fundamento como el procedimiento que le da sentido a la profesión del docente universitario.

Es la competencia que le permite a un docente, tener las herramientas necesarias para enseñar determinados contenidos a un conjunto de alumnos.

Zabalza propone un esquema basado en diez competencias didácticas como proyecto de formación del docente universitario: Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; Seleccionar y presentar contenidos disciplinares; Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles; Manejar directamente las nuevas tecnologías; Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; Relacionarse constructivamente con los alumnos; Tutorizar a los alumnos y en su caso a los colegas; Evaluar los aprendizajes y los procesos para adquirirlos; Reflexionar e investigar sobre la enseñanza; Implicarse institucionalmente. (Zabalza, 2003)

En otras palabras, esta competencia es la razón de ser del docente. Es lo que lo distingue de otro profesional de la educación superior.

7.1.3. Las competencias investigativas

La cuestión de la formación de los docentes en competencias investigativas es un eslabón clave en el proceso educativo, porque ni la reflexión de alto nivel ni la participación en comunidades de investigación sería posible con docentes que no están preparados para ello. (Hawes, 2018)

De lo anterior se deriva que la construcción de un conocimiento basado en competencias investigativas permite a los docentes modificar sus prácticas, modificando la estructura semántica del profesor. Solo reestructurando el pensamiento investigativo del profesor es que los cambios tendrán alguna posibilidad de configurar y orientar el desarrollo de nuevas prácticas.

Hacer de un profesor un buen investigador pasa inexorablemente por transformar muchas de las circunstancias que hasta ahora

gobiernan la formación inicial, formación continua y la práctica de los docentes.

Es necesario entonces, que el docente participe en procesos de investigación educativa, se esfuerce por romper con dos estructuras epistemológicas bastante arraigadas en el profesorado. Por un lado, el pensamiento vulgar-tradicional, cargado de prejuicios y apariencias sin contraste crítico, por otro, el pensamiento tecnocrático del discurso neoconservador, que se apoya en la ciencia de lo observable y de las relaciones mecánicas, ignorando la riqueza de procesos internos, los intercambios simbólicos en cualquier contexto. (Pérez, 1987)

En otras palabras, los conocimientos que el docente debe poseer para el mejor desempeño, requieren hoy por hoy un porcentaje de formación del campo de la investigación con el propósito de ver la enseñanza con otra óptica: superar el conductismo presente en los sistemas universitarios. Es un conjunto de saberes que permiten transformar la práctica de los docentes. Esta competencia adquiere sentido si puede penetrar dentro del aula. Si hay transferencia de conocimiento entonces podemos decir que la competencia tiene un mayor desarrollo.

Esta competencia tiene beligerancia en el nivel universitario y cuenta con mayor énfasis en la formación disciplinar que seleccionan los estudiantes especialmente los profesores, refuerza esta posición, el siguiente planteamiento:

En los artículos consultados sobre la competencia investigativa del docente universitario se aprecia un 60% de ellos con naturaleza descriptiva –exploratoria, estos estudios contribuyeron a la determinación de los componentes del objeto y su estructura en determinados contextos de la Educación Superior, tales como las ciencias médicas, la contabilidad, las Ciencias de la Educación y otras Ciencias Sociales-. (Reiban; De la Rosa & Zeballos, 2017)

En la búsqueda de mejorar los servicios educativos y crecer significativamente en calidad, las instituciones universitarias le han apostado a desarrollar en los docentes mayores capacidades para aplicar la investigación formativa en su quehacer escolar. Sobre esta competencia investigativa se afirma que “se debe desarrollar como un proceso alternativo para que realmente se promueva una cultura investigativa, de este modo, elementos como la motivación, reflexión, colaboración durante el quehacer docente cobraran sentido y significado, permitiendo así una transformación del contexto”. (Stenhouse, 1998 & Tobón 2008, pág. 1). El docente que aplica elementos investigativos en sus tareas, va acumulando una experiencia especial, en este sentido “Consideran que se es docente investigador cuando se describen de manera profunda el contexto donde el maestro se desempeña, esto es el aula y cuando logra en ella darle valor, cuestiona sobre todo lo que se hace” (Muñoz, Quintero y Munévar 2006, pág. 5-6).

En la implementación de la investigación aplicada como un campo con el cual el docente puede conducir y facilitar las experiencias educativas en el aula con mayor significado en el aprendizaje de los contenidos curriculares; de allí la importancia de la competencia investigativa, como lo explica Salguero.

Las competencias investigativas son una alternativa organizacional que implica la comprensión y transferencia de conocimientos, habilidades, actitudes y valores orientados a estimular significativamente el potencial investigativo de los docentes y obtener resultados y hallazgos de situaciones de la vida real, con impacto social en su comunidad intra y extrauniversitaria. (Ollarves & Salguero, 2009, p. 118).

En suma, se trata de un conjunto de competencias que le puede generar alternativas para la producción de conocimientos sobre diversos tópicos del trabajo educativo de los docentes. Esas competencias investigativas deben generar conocimientos para reflexionar sobre la práctica pedagógica de los docentes.

7.1.4. Las competencias pedagógico-digitales

La incorporación de las nuevas tecnologías a la docencia universitaria, es una dimensión pedagógica que la universidad debe complementar en la formación del docente o este desde su propio interés debe considerar complementarlo. Así, el acceso a la información, los datos, bibliotecas digitales, entre otros; son con facilidad presentados al público como elementos que ponen en tela de juicio al docente en el aula al verse desactualizado en el uso de la tecnología.

La gestión de la investigación es una capacidad que asume el docente en el uso de la información, requiere mayor responsabilidad ya sea por la selección de la misma, y por las fuentes identificadas; de acuerdo a esta idea Área, sostiene que, el docente respecto a la gestión de la información: Ordena y categoriza la información, clasifica y organiza la información recuperada, discrimina la información para determinar su utilidad, entiende el uso ético de la información, respeta el uso legal de la información, reconoce y respeta el derecho de la propiedad intelectual, comprende la importancia de dar los créditos bibliográficos a las fuentes consultadas. (2007).

Distintos autores plantean aspectos que el docente debe incorporar en su ejercicio profesional, cuyo propósito es la mejora de la calidad educativa en los centros de educación superior donde se desenvuelven los docentes, a continuación, se presenta una tabla con estas perspectivas:

Tabla 18.

Componentes de la competencia pedagógica digital

Autor	Nombre de propuesta	Descripción
Badia, 2004, pág. 90	Siete principios sobre buenas prácticas	■ Competencias que fomenten y promuevan el contacto y la comunicación entre profesores y estudiantes; ■ Competencias que impulse la relación y comunicación entre estudiantes; ■ Competencias para fomentar el aprendizaje activo; ■ Competencias para proporcionar una respuesta rápida y continuada a los estudiantes; ■ Competencias para gestionar e informar fechas límite en la resolución de tareas; ■ Competencias para procurar que los alumnos tengan altas expectativas en su proceso de aprendizaje; ■ Competencia para atender a las diferentes necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
Muñoz y Gonzáles, 2010, pág. 91	Procesos de enseñanza on-line	■ Competencias tecnológicas: referidas al conocimiento y uso de diferentes herramientas telemáticas; ■ Competencias para el diseño y organización de materiales: Medios apropiados para su creación, diseño, reutilización y evaluación; ■ Competencias tutoriales: Para guiar, orientar y asesorar al alumno; ■ Competencias de gestión o administrativas.

(...) Tabla 18.
Componentes de la competencia pedagógica digital

Autor	Nombre de propuesta	Descripción
Uribe, 2013, p.p. 100-101	Proceso de la alfabetización informacional	■ Identificar necesidades de información; ■ Valorar y ponderar las fuentes; ■ Localizar recursos en diversos formatos; ■ Examinar y seleccionar fuentes; ■ Interrogar a las fuentes; ■ Procesar y almacenar la información; ■ Interpretar, analizar, sintetizar y evaluar la información; ■ Presentar y comunicar el trabajo resultante; ■ Desarrollo de competencias y habilidades; ■ Desarrollo de una actitud crítica y ética.

Fuente: elaboración propia en base a Badia, 2004, pág. 90; Muñoz y Gonzáles, 2010, pág. 91; Uribe, 2013, pág. 100, 101

El marco estructurado de las propuestas analizadas genera para los docentes la necesidad de estar actualizado con las competencias digitales, con miras a fomentar en sus estudiantes no solo aprendizajes sino también formación para la vida desde la integralidad del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida diaria universitaria.

7.1.5. Las competencias pedagógico-sociales

El trabajo docente es complejo. Su complejidad tiene una relación directa con la responsabilidad y la diversidad de tareas que se les asignan. El trabajo docente vinculado con la

socialización secundaria que se debe dar a los alumnos, está incluido dentro de este conjunto de competencias.

De esta forma, según Bunk (1994), la competencia social se muestra en la relación con otras personas.

Por ello estamos totalmente de acuerdo con Gonczi (1997), quien sostiene que el desarrollo de una competencia es una actividad cognitiva compleja que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría, transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, aprender a aprender, plantear y resolver problemas y actuar de manera inteligente y crítica en una situación.

7.2. El Dominio e Importancia de las competencias pedagógicas de Docentes Policiales Universitarios

Tal como se ha sostenido, esta investigación se planteó como objetivo general analizar el nivel de dominio de las competencias pedagógicas de los docentes del sistema de educación policial de Honduras. De esta forma en primer lugar conoceremos los datos generales de los docentes participantes que laboran en el sistema de educación policial y que constituyen el perfil de los docentes. Además, se realiza el análisis de los datos mediante un cruce de elementos de interés que da como resultado y logra determinar los aspectos siguientes.

7.2.1. Sobre los aspectos sociodemográficos de los docentes

- a. En primer lugar, los docentes en su mayoría son masculinos, la edad promedio de todos los docentes se encuentra entre los 31 a 41 años, respecto a sus años de servicio sobresale

que 68 docentes tienen de 1 a 5 años de experiencia. De lo anterior se infiere que, para mejorar la docencia en el Sistema de Educación Policial, deben enfocarse los esfuerzos de capacitación a la población de docentes jóvenes de recién ingreso.

- b.** En segundo lugar, la información sobre la edad contrasta con los resultados obtenidos con los estudios que poseen. En este aspecto, se identifica un nivel de licenciatura en disciplinas afines al campo de las ciencias sociales, la falta de especialistas y expertos en campos de las ciencias policiales y criminalística; permite deducir que hay una cantidad mayor de docentes que requieren especializarse a nivel de post grado (especialidad, maestría), además que casi la totalidad no cuenta con estudios de doctorado.
- c.** Un tercer aspecto a considerar, es que el rango de 1 a 10 horas de tiempo libre posterior al trabajo, representa a tres cuartas partes de los docentes, aunado a esto la disposición de tiempo que expresan los docentes para dedicar a actividades formales de formación docente universitaria es casi la totalidad de ellos. En otras palabras, hay una manifestación directa de la voluntad de profesionalizarse en el campo disciplinar en el cual se desempeñan como docentes.

De manera especial, los datos generales, dejan claro que el sistema de educación policial cuenta con docentes con poca experiencia en el campo de la docencia policial universitaria, que en su mayoría ocupa especializarse, además, declaran la disposición de participar en capacitaciones formales en docencia universitaria, para mejorar la enseñanza y lograr aprendizajes que contribuyan a elevar la calidad educativa.

7.2.2. Sobre el nivel de dominio y nivel de importancia de las competencias pedagógicas

Esta investigación planteo el objetivo c), analizar los diversos indicadores que permiten comprender el nivel de dominio de las competencias pedagógicas de los docentes del sistema de educación policial. Ante la oportunidad que significó el tener contacto con docentes en funciones, también se consultó su percepción sobre la importancia de cada uno de los aspectos que conforman los indicadores que se definieron de la variable Competencias Pedagógicas.

De esta manera el análisis parte de un proceso en el cual se cruza tanto el nivel de dominio como la valoración que el docente hace sobre cada aspecto consultado que forman parte del bloque de cada dimensión del instrumento. Las competencias son las siguientes: Las competencias de Fundamento Pedagógico General, las Competencias Pedagógico-Didácticas, las Competencias Investigativas, las Competencias Directivas, las Competencias Digitales, las Competencias Sociales.

a. Las competencias de fundamento pedagógico general.

Esta dimensión agrupa aspectos como fundamentos, naturaleza, teorías, enfoques, modelos y procedimientos y el uso de herramientas didácticas en la enseñanza. Todos deben ser de conocimiento y dominio de los docentes que desempeñan la docencia universitaria.

En cuanto a la naturaleza de la pedagogía universitaria, los docentes en su mayoría expresan conocer su naturaleza, un grupo menor de ellos no posee ese saber. En la misma línea, tres cuartas partes de los docentes sostienen que este aspecto es importante para el trabajo docente. En cuanto a la didáctica universitaria, un cuarto de docentes tiene nociones básicas, las tres cuartas partes de docentes restantes consideran importante conocer y dominar para

la profesión docente los tópicos de la didáctica. Sobre las teorías del currículum universitario, los docentes en su mayoría las aplica, y un menor grupo no las conoce y da mínima importancia. Mientras que, en cuanto a la transposición didáctica, casi la mitad de los docentes no conocen ni dominan este concepto y proceso.

Del anterior grupo de aspectos, se puede concluir que existen un grupo significativo de docentes que necesitan capacitarse en mayor medida y fortalecer todo lo concerniente a fundamentación teórica de la pedagogía y la didáctica en el nivel universitario.

Al consultar sobre los fundamentos de la gestión, de la investigación aplicada, de la vinculación con la comunidad y sobre la naturaleza del currículum universitario; las percepciones se repiten, van de dos extremos: un cuarto de docentes si dominan y dan importancia a los tópicos, mientras que otro cuarto tanto su dominio como su valoración de importancia no lo consideran significativo, quedando en el centro una posición media de dos cuartos del total de docentes que tienen dominio y dan importancia media a estos puntos.

Tomando en cuenta los tópicos abordados, se puede deducir que los docentes en su mayoría requieren de un abordaje especial que fomente el estudio de fundamentos en los aspectos de gestión, investigación y vinculación para su aplicación práctica en aula y laboratorios.

Al indagar sobre la naturaleza del financiamiento de la educación universitaria, el docente carece de información y la mayoría no está asociado con la administración y la utilización de este campo; además, la calificación sobre la importancia es desinteresada, apenas un cuarto tiene interés alto y casi un cuarto de ellos expresa desinterés total.

El análisis, permite inferir que, en el marco de la formación del docente, este campo es poco abordado, aunado a ello no está vinculado al tema de presupuesto escolar ni a la administración de recursos del centro educativo, por lo que su interés es la docencia.

Por otro lado, se cuestiona al docente sobre su conocimiento de fundamentos pedagógicos para la planificación didáctica, el manejo de modelos de planificación didáctica, la enseñanza basada en competencias y la evaluación de aprendizajes aplicados a la educación superior. Sobre estos tópicos, se identifican dos extremos de opiniones en los cuatro aspectos planteados: por un lado, un tercio de docentes conoce, maneja y aplica en su nivel más alto los aspectos planteados, mientras que, en el otro lado, se distribuye un tercio de docentes entre nociones básicas y conocimiento nulo; quedando un poco más de un tercio de los docentes en una media del dominio y de la importancia que califican a estos aspectos.

Elemental son los datos identificados, por lo que se puede concluir que, para contribuir con la mejora de la formación de profesionales dedicados a la docencia universitaria, será oportuno intervenir con un programa que integre los fundamentos, procedimientos, demostración práctica de la planificación didáctica en el nivel de educación superior.

Por otro lado, sobre conocer los enfoques epistemológicos aplicados a la investigación educativa, los docentes se encuentran divididos en sus opiniones, un cuarto opina que poseen altas competencias investigativas aplicadas, un cuarto tiene nociones, y menos de un cuarto de docentes no conoce, por lo que un poco más de un cuarto del total de docentes esta con conocimientos medios, lo que significa que pueden llegar aplicarlos en sus enseñanzas. Sin embargo, la importancia que dan a este aspecto en su nivel

alto es un cuarto de ellos. Respecto al uso de herramientas didácticas relacionadas con el campo disciplinar: un tercio de docentes las aplica y dan igual importancia, mientras que menos de un tercio se encuentra en un nivel bajo de uso y otros que no las conocen ni las usan en la enseñanza.

Vale decir, la brecha en las posiciones de los docentes, permite hacer la inferencia sobre estos aspectos abordados: la investigación aplicada es un campo poco utilizado por los docentes. Dos elementos clave: falta de conocimiento y formación, y la carencia de un programa institucional que articule la docencia y la investigación que facilite a los docentes participar en la investigación. Esto deja a los docentes libres de responsabilidad con relación de vincular la investigación aplicada en sus asignaciones docentes.

b. Las competencias pedagógico-didácticas

En esta dimensión al docente se le preguntó sobre el Nivel de Dominio y Nivel de Importancia que tienen sobre este tipo de competencias. Se tomaron en cuenta aspectos como: la didáctica, el modelo pedagógico definido en la institución donde labora, técnicas de planificación, diseño y desarrollo de estrategias para la enseñanza y la evaluación.

En relación a la selección de secuencias didácticas según el Modelo Pedagógico, las opiniones de los docentes dejan claro que un tercio si utilizan secuencias didácticas en base al Modelo Pedagógico Institucional y en más de un tercio se mantiene en su aplicación media y el último tercio se divide entre un uso bajo y nulo, la importancia a este aspecto está en igual proporción de opiniones.

Sobre el diseño y desarrollo de estrategias para la enseñanza y evaluación basada en clases magistrales, de seminarios, de laboratorios, de talleres, de proyectos, estudio de caso, de mapas conceptuales, resolución de

problemas y material didáctico físico y digital basada en competencias; se identifica que la mayoría de los docentes –en promedio tres cuartas partes–, tienen la competencia de diseño y son capaces de generar tanto estrategias como técnicas en la enseñanza y lograr lo prescrito en el espacio curricular, contrario a esta opinión se identifica una minoría de docentes que no hacen uso de ningún diseño, aunque no signifique que no las conocen; ambas opiniones se mantienen cuando se les consultó sobre el Nivel de Importancia.

Destacan dos aspectos que más utilizan los docentes, las clases magistrales y el diseño de material didáctico físico y digital. Por otro lado, hay un cuarto de los docentes que las técnicas que menos diseñan son seminarios, laboratorios, talleres y proyectos. Contrasta con esta posición la valoración que dan a la importancia de estos aspectos, los más altos son: clases magistrales, seminarios, proyectos, estudio de caso, mapas conceptuales, resolución de problemas y diseño de material didáctico.

En suma, los docentes conocen las estrategias, técnicas didácticas y poseen la iniciativa, innovación para su diseño, pero es necesario fortalecer el acompañamiento en el proceso educativo desde los departamentos de gestión académica y focalizarse en reforzar las técnicas que desarrollan competencias de análisis y de habilidades motoras, para ello se debe hacer uso de las herramientas del Modelo Pedagógico institucional.

Sobre el manejo de técnicas y procedimientos para la planificación didáctica y la enseñanza a través de clases magistrales, seminarios, laboratorios, talleres, de proyectos, estudio de caso, mapas conceptuales y resolución de problemas. Casi la totalidad de los docentes poseen en su formación el conocimiento de las técnicas

y procedimientos didácticos, pero resulta curioso que en promedio tres docentes no conocen ni las manejan además que en promedio tres docentes opinan que no son importantes.

Las técnicas que más prefieren en su planificación, en un tercio de docentes son clases magistrales, estudio de caso, mapa conceptual y resolución de problemas, coincide su opinión con la valoración, que en promedio un tercio de docentes da a las técnicas de mayor importancia para la enseñanza son: clases magistrales, estudio de caso y resolución de problemas.

De la totalidad de docentes participantes un cuarto expresa que en menor medida utilizan técnicas y procedimientos en la planificación didáctica, las que menos dominan son las clases magistrales, mapa conceptual y resolución de problemas. Sin embargo, la importancia declarada por tres cuartas partes de los docentes sobre las técnicas que requieren mayor interés para mejorar su desempeño están los seminarios, laboratorios, talleres, proyectos, mapas conceptuales y resolución de problemas.

Los datos reflejan con claridad que prevalece en los docentes la sinceridad académica al expresar fortalezas y especialmente debilidades tanto en la planificación didáctica como en la puesta en práctica en la enseñanza de técnicas y procedimientos que orienten a los estudiantes a lograr sus competencias profesionales de acuerdo a lo prescrito en los espacios curriculares. Además, es manifiesto que es preciso implementar mayor acompañamiento, evaluación y capacitación sobre el Modelo Pedagógico Institucional.

c. Las competencias investigativas

La construcción de esta dimensión y lo formulado facilita al docente universitario un proceso de autoevaluación

respecto a las competencias que conoce y aplica en su función profesional docente. Se explora desde los fundamentos epistémicos de la investigación, las metodologías aplicadas, el diseño, gestión y evaluación de proyectos investigativos de acuerdo a los intereses de la institución educativa donde labora.

En relación a los fundamentos cognoscitivos del campo de la investigación aplicado al área educativa se explora si el docente conoce las corrientes epistemológicas que marcan el desarrollo del conocimiento científico, si posee dominio de la metodología cuantitativa y cualitativa, triangulación metodológica, y capacidad para buscar procesar y aprender con información de fuentes diversas. En una mirada consciente menos de un cuarto de docentes dominan estos fundamentos del campo epistémico y metodológico, el dominio sobre la búsqueda de información de fuentes diversas alcanza una porción un poco menor a la mitad de la totalidad de participantes.

La opinión de dominio e importancia sobre los aspectos explorados, resulta con mayor expresión en el nivel medio y bajo en un rango de la mitad hasta tres cuartos de docentes, llama la atención que prevalece un mínimo de docentes que no conocen, pero si dan importancia aprender para su aplicación en la profesión docente.

La posición de los participantes consiste en que su mirada solamente indica que es posible realizar actividades profesionales relacionadas con la docencia universitaria, sin la aplicación de fundamentos de investigación metodológica, aunado a ello la ausencia de un programa integral institucional con líneas de formación, capacitación e intervención, que involucre a los centros educativos policiales y a los docentes por áreas de especialización en materia de investigación educativa.

Otro componente de esta dimensión, permite al docente expresarse respecto a la gestión, diseño, aplicación y evaluación de proyectos de investigación ya sea con colegas, investigadores y alumnos para detectar necesidades y mejorar procesos en el lugar donde labora. La mirada en los extremos de las opiniones de los docentes respecto a estos aspectos señalados, revelan que un poco más de medio cuarto de docentes no participan y brindan poca importancia; en el otro extremo la quinta parte de docentes dominan estos aspectos y dan igual importancia a continuar fomentándolos en su vida profesional. La mayor concentración de opiniones tanto de dominio como de importancia se centra en un nivel medio y con mayor énfasis en un nivel bajo, sumando casi la mitad de los participantes en estas posiciones. Lo que deja clara la necesidad de conocer, formarse y participar en la construcción proyectos de investigación que requiera la institución educativa donde labora.

Queda claro que los participantes del estudio muestran sus falencias en el diseño, aplicación y evaluación de proyectos del campo de la investigación aplicados a la educación en el nivel superior. Lo anterior tiene su explicación en dos aspectos principales: por un lado, la ausencia de directrices que indiquen esta política institucional y por otro la falta de iniciativa en el marco del desarrollo de los espacios curriculares por la ausencia de experiencia en este campo disciplinar.

d. Las competencias directivas

La dimensión parte de la formulación de cuestiones como conocer la administración, la gestión educativa y del diseño de herramientas de gestión educativa, la supervisión, la dirección y liderazgo, el manejo de tópicos

como resolución de conflictos, la negociación, la gestión curricular y comunitaria.

En una primera instancia los docentes declaran que, sobre la administración educativa, el campo de la gestión y la supervisión, y de forma especial el área de responsabilidades directivas en las instituciones de educación superior; desde los extremos las opiniones de un cuarto de los docentes se dividen en dos, más del medio cuarto tienen un dominio y la otra parte del cuarto de docentes su dominio es nulo. El dominio de este campo se manifiesta en el nivel medio y bajo con la misma proporción de un poco menos de la mitad de docentes, mientras que la valoración positiva sobre la importancia se centra en los mismos niveles representando a la mitad de los participantes en el estudio.

Los docentes centran sus responsabilidades en las funciones propias asignadas en el marco del proceso educativo como docente, es claro que no tienen participación en las actividades directivas a lo interno del centro educativo donde laboran, se ubican en un nivel inferior en la estructura organizativa; pero destacan lo relevante de conocer y capacitarse en este nivel y más si se da la oportunidad de ejercer las funciones directivas, esto contribuirá a su profesión personal.

Se explora a los docentes en aspectos que tienen alcance en la transformación institucional mediante la innovación, el cambio, el diseño de proyectos estratégicos y su evaluación; la opinión no es ajena ni distante del bloque anterior, menos de la quinta parte acepta tener dominio y en el otro extremo la mitad de la quinta parte muestra un dominio nulo, en ambas posiciones se identifica que apenas una quinta parte de docentes da importancia a estos aspectos. En vista de que casi la mitad de los participantes centra su posición en un nivel bajo de dominio, se observa, que apenas un tercio

de docentes califican de importante estos aspectos para la vida profesional en la docencia universitaria.

Aunque los docentes tengan intención de innovar y producir cambios en las instituciones donde laboran, el sistema de jerarquía que prevalece en la institución educativa policial, no les permite ni el diseño ni la gestión de recursos para su desarrollo. También es claro la falta de conocimiento y formación en este campo.

Aspectos que se relacionan con la práctica directiva en el proceso educativo, un abordaje inicial refiere a las propias capacidades del docente en el rol directivo, un segundo abordaje contiene una mirada a lo interno y en un tercer abordaje hacia lo externo del centro.

El primero sobre los estilos de dirección, dominio de técnicas de resolución de conflictos y la negociación; sobre estos tópicos los docentes en una porción menor a la quinta parte de los participantes opinan que poseen dominio y les dan importancia en igual proporción. La admisión de desconocer estos tópicos llama la atención en una proporción menor de docentes. Una porción equivalente a dos quintas partes de la totalidad de docentes expresa tener dominio bajo y dan igual opinión con su valoración a la importancia en la vida del centro educativo y de su profesión.

El segundo sobre diseño de herramientas de gestión educativa, evaluar la cultura organizacional, gestión curricular para el mejoramiento de aprendizajes; resulta significativo que se identifica una porción menor de docentes que no toman participación en el diseño de herramientas, no aplica procedimientos para evaluar la organización ni se involucra en la gestión curricular, la brecha entre la porción que declara dominio e importancia alta es menor a la quinta parte de los docentes; el nivel

medio y bajo son las categorías que declaran mayor cantidad de opiniones con dominio y dan la importancia en igual condición.

Los abordajes anteriores dejan la plataforma básica en la cual se identifica en el docente la falta de conocimiento sobre las competencias que debe poseer y demostrar un directivo educativo y la falta de un mecanismo interno que integre a los docentes en procesos de desempeño directivo, como cambio de roles en el plano institucional la falta de una política de autoevaluación que conduzca a la mejora continua.

El tercero sobre la mirada de extensión educativa y su relación con la comunidad mediante la gestión comunitaria; las proporciones de las opiniones se centra más en el nivel medio, sin embargo resulta significativo que la mitad de una quinta parte de docentes no conocen este campo y no lo aplican en su actividad educativa, y conservan una opinión prudente dando importancia; también resulta que apenas la mitad de una quinta parte de los mismos manifiesta tener dominio elemental, y una quinta parte de docentes califican de importante este campo para la vinculación con la comunidad.

Al reconocer el poco dominio de los fundamentos y procedimientos para el desarrollo de la gestión comunitaria, los docentes ratifican que su esfuerzo está dedicado a la docencia, a nivel de aula, laboratorios u otros espacios físicos dentro del centro educativo, suma a ello la falta de un modelo de supervisión desde el nivel directivo especial para este campo de extensión universitaria.

e. Las competencias digitales

La exploración de esta dimensión permite a los docentes participantes, saber de sus capacidades y habilidades en esta

materia. Se aborda lo concerniente al uso de herramientas ofimáticas, la educación virtual, la comunicación virtual y redes sociales; con el interés de su aplicación y adaptación a los procesos educativos en los cuales participa el docente.

Dos perspectivas que exploran a los docentes participantes de la investigación; una perspectiva en cuanto a las competencias digitales que el docente debe poseer desde su propia formación o profesionalización y la otra perspectiva es en cuanto a las competencias que permiten al docente comunicar, utilizar la tecnología en la enseñanza. Así, la perspectiva primera aborda el uso de herramientas ofimáticas, búsqueda de información digital, herramientas para diseños simples y diagramas y organizar el trabajo.

La sinceridad de los docentes sobre el uso de herramientas digitales, brinda una mirada que parte de un quinto de los participantes que no las conoce ni las utiliza en su trabajo, entre ellas las que permiten el diseño simple y organizar el trabajo; dos quintos de docentes declaran dominio y dan igual importancia a estas herramientas, se identifican herramientas como búsqueda de información digital y elaboración de diagramas, que requieren mayor atención, en vista de que tanto el dominio como la calificación de importancia se encuentran en un nivel medio, en base a la opinión de dos quintas partes del total de participantes.

El uso de herramientas digitales y su aplicación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, el docente ve reflejado en un promedio de uso favorable y cómodo, sin embargo, hay herramientas más complejas que plantean al docente un reto por lo que debe capacitarse para lograr su adaptación a su función docente.

La segunda perspectiva aborda lo relacionado con la comunicación del docente en el proceso educativo y el uso de herramientas digitales; sobresale la opinión de

los docentes en la categoría nula, que no hacen uso en su quehacer profesional de estas herramientas virtuales. También se identifica que casi la mitad de los participantes expresan un dominio e igual proporción a la importancia para el proceso educativo, por otro lado, casi un tercio del total de docentes debido a su dominio e importancia baja, requiere de cierto grado de atención para superar las dificultades que en esta materia se presentan en el centro educativo donde labora, entre estas herramientas esta las utilizadas para debatir y colaborar, para redacción compartida, y video conferencia.

Los docentes plantean la necesidad de actualizarse en esta materia y lograr interactuar en el proceso de enseñanza con sus estudiantes, cuanto más complejidad presentan las herramientas digitales mayor la dificultad del docente de implementarlas en su planificación didáctica. Una causa de desactualización es que la mayor parte de los planes de estudio en ejecución están aprobados en la modalidad presencial, por lo que los aplicativos digitales serán complementarios y extracurriculares.

f. Las competencias sociales

La dimensión social, explora lo relacionado con la formación de valores institucionales, el respeto a los demás, la vinculación comunitaria y el diseño de estrategias en base a diagnósticos de situaciones de conflicto y la resolución de problemas de aprendizaje.

Las perspectivas para esta dimensión son tres, primero la que involucra los intereses de la institución desde las competencias que los docentes deben poseer y demostrar en sus funciones como el fomento de valores relacionados con la identidad institucional, desarrollo de procesos de socialización con respeto al sentido de pertenencia, la inclusión educativa en contextos de educación policial y

el diseño de estrategias para diagnosticar situaciones de conflicto en el aula; estos tópicos fueron analizados por los docentes participantes y opinaron sobre el nivel de dominio y el valor de importancia que tienen favorablemente, siendo casi la mitad de ellos; el segmento medio destaca más de un tercio de opiniones que están en este grupo con su dominio e interés sobre la importancia de conocer estos tópicos.

Los docentes muestran su interés por cumplir las reglas dictadas por la institución donde laboran y las aplican en sus procesos de enseñanza con sus estudiantes, caracteriza esto la normativa que regula la doctrina especial que marca una identidad institucional aceptada y reforzada por toda la comunidad educativa.

Segunda perspectiva, involucra competencias de tipo personal, como el fomento de principios éticos y morales al interior del centro educativo, estrategias para la construcción de la identidad profesional policial, garantiza el respeto de los derechos humanos de los alumnos y los escucha para resolver problemas de aprendizaje; las bases ético - morales con las que cuenta el docente facilita la comprensión de la nueva identidad profesional como objetivo institucional en la formación, el rol docente es vital en estas tareas, en opinión de más de la mitad de los participantes tienen dominio pleno de estos aspectos e igual condición dan a la importancia de fomentar esta nueva identidad profesional policial de los funcionarios, se identifica una porción menor a un tercio de docentes que expresan su dominio en un nivel medio pero dan en igual proporción su opinión sobre la importancia de saber sobre estos aspectos ético morales y su aplicación en la formación académica, en cuanto a la relación y comunicación docente-alumno es fuerte en el sentido de escuchar para resolver las situaciones que se presenten para lograr aprendizajes.

La contribución que el ambiente educativo genera es favorable para el ejercicio de la docencia, la disciplina es un indicador positivo para el fomento de las competencias que los estudiantes deben aprender y demostrar en su desempeño laboral, los docentes adquieren un valor desde lo formal al representar en el aula a la máxima autoridad del centro educativo. Esta posición facilita la transmisión de principios éticos, morales y de respeto al ser humano.

Tercera perspectiva, involucra competencias de formación especial para la actuación policial y el desempeño, como las estrategias para fomentar el respeto a la diversidad con énfasis en grupos en condición de vulnerabilidad, procesos pedagógicos para resolver conflictos en el campo de actuación y la correspondiente evaluación. Los docentes generan constantemente estrategias, y se pronuncian sobre estos tópicos que tienen dominio y brindan importancia en una proporción de dos quintas partes de los encuestados, se repite esta posición de los docentes en un segmento de nivel medio con igual proporción de docentes que opinaron en cuanto dominio e importancia. En otro extremo varios docentes declaran no tener ningún nivel de dominio, pero si valoran la importancia, aunque en un grado mínimo. La integralidad del funcionario policial una vez egresado, debe reflejarse en el desempeño de sus funciones en el campo laboral, los docentes sobre estos aspectos que involucran valores, respeto por los demás y la seguridad de la convivencia en la comunidad tienen facultades tanto formales como pedagógicas para lograr esos cambios doctrinarios en los estudiantes.

7.3. Tipologías pedagógicas sobre las competencias pedagógicas de docentes policiales universitarios

Este apartado está elaborado siguiendo el paradigma cualitativo, este modelo facilitó la construcción de tipologías pedagógicas que sintetizan la visión, conocimiento, importancia y dominio que tienen los docentes policiales universitarios, sobre las competencias pedagógicas para su ejercicio docente.

A continuación, cada una de ellas:

TIPOLOGÍA PEDAGÓGICA No. 1

La complejidad del fundamento pedagógico de los docentes

La dimensión sobre las Competencias de Fundamento Pedagógico Curricular está conformada por dos grandes categorías, una de ellas plantea la oportunidad de explorar en los directivos su opinión del nivel de fundamentación teórica general sobre las competencias pedagógicas y facilitarles que puedan establecer su importancia en la formación de los docentes que laboran en los centros educativos que conforman el Sistema de Educación Policial.

En este sentido el Vice Rector Académico de la UNPH Hugo Velásquez Aguilera, expresa “el docente debe estar preparado para saber aprender y saber enseñar, estos dos procesos independientes pero complementarios son indispensables para que se desarrolle el acto educativo” Velásquez (2020).

También el Director de la Academia Nacional de Policía Rony Javier Escobar Urtecho se refiere a la importancia de las Competencias Pedagógicas, que “constituyen un conjunto complejo de comportamientos que evidencian la capacidad profesional para usar armónicamente sus conocimientos,

experiencias, habilidades, disposiciones, actitudes y valores para abordar, resolver o actuar frente a situaciones en el mundo personal y profesional” Escobar (2020). Sin embargo, la argumentación de Raúl Morales Vice Rector administrativo de la Universidad Nacional de la Policía de Honduras, “los docentes alternan en su papel debido al ejercicio de las necesidades de aprendizaje, debido a las variaciones culturales, cambios sociales incluso políticos que pasan en las sociedades” Morales (2020)

Los argumentos emitidos por los directores, en cuanto al abordaje del tema Competencias Pedagógicas y su importancia para los procesos educativos en los que participan, brindan en primera instancia, el reconocimiento de la profesión docente, el rol de los docentes que deben asumir en el acto educativo para el logro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los estudiantes.

En segunda instancia, se identifican aspectos similares como la disposición para el aprendizaje y actualización de acuerdo a cambios en la sociedad, la definición del centro educativo y el proceso de enseñanza y aprendizaje como el campo de aplicación de las competencias pedagógicas. Por último, el reconocimiento de la complejidad de las Competencias Pedagógicas y la necesidad de formación de profesionales de otras disciplinas que carecen de formación docente.

Otro interés de esta categoría es explorar una propuesta de Competencias Pedagógicas de Fundamento, que los docentes universitarios deben poseer en su formación, sobre esto los directivos enlistaron de forma priorizada algunas competencias, como es el caso de la Vicerrectora de Vinculación y Cultura Ciudadana Máster Sayra Turcios Laínez, que propone:

“Planificación del proceso de enseñanza aprendizaje,
Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes
a la disciplina, a los contextos, a los estudiantes y

los momentos en que se desarrolla cada proceso de formación, fomentar el trabajo en equipo o colaborativo, utilización de las nuevas tecnologías (TICs), establecer canales de comunicación entre el y sus estudiantes y entre estos, construir espacios de reflexión a través de la vinculación de la teoría y la práctica en base a escenarios reales, realizar procesos de evaluación que más que una asignación de una nota, busquen la autoevaluación de los estudiantes, utilizando la herramienta de la retroalimentación, Organizar la propia formación continua”. Turcios (2020)

En relación con el párrafo anterior, Velásquez (2020), sostiene que “es necesario desarrollar competencias como: liderazgo, trabajo en equipo, uso de TIC, manejo de procesos didácticos (saber planificar, saber usar las metodologías de la enseñanza, saber evaluar, saber asesorar, saber orientar), facilidad de comunicación (saber hablar, saber educar)”. Mientras que Flores (2020), agrega otras competencias como “a) Generalidades de la universidad b) Análisis histórico de la pedagogía y la pedagogía contemporánea c) Didáctica en la educación universitaria con un enfoque en competencias d) Planeamiento Educativo con enfoque en competencias e) Evaluación Educativa con enfoque en competencias f) Andragogía”.

Como se puede observar, la Competencias Pedagógicas de Fundamento, no solamente son variadas sino complejas. Esta complejidad, tiene que ver con una cultura docente relacionada con ver estas competencias de manera instrumental. Muchos docentes ven el fundamento teórico como una pérdida de tiempo y como un proceso poco significativo para la función que desempeñan.

TIPOLOGÍA PEGAGÓGICA No. 2

Las competencias pedagógico-didácticas. Un problema instrumental

La segunda dimensión hace referencia al proceso de enseñanza aprendizaje, considera al estudiante y al docente elementos relevantes de suma prioridad para su efectividad, incorpora como base Modelo Pedagógico definido en el Sistema de Educación Policial, sin embargo, centra mayor interés en las Competencias Pedagógico-Didácticas mediante la generación de estrategias para el logro de aprendizajes en los estudiantes. Para ello se establecieron dos grandes aspectos: sobre las estrategias de aprendizaje para el desarrollo de competencias en estudiantes, y sobre el uso de herramientas para los docentes a fin de mejorar su desempeño.

Es así que desagregan dos grandes aspectos: el primero es la estrategia de aprendizaje para el desarrollo de competencias en estudiantes, la segunda es una herramienta para los docentes esto con el fin de mejorar su desempeño. Cada directivo expresa su opinión respecto a las categorías que se encuentran descritas independientemente, pero que comparten el propósito de indagar al directivo sobre su responsabilidad en cuanto a su participación para acompañar a los docentes en el ejercicio de su profesión.

En cuanto a implementar estrategias de aprendizaje en la práctica docente, y el desarrollo de competencias en los estudiantes los directivos enunciaron sus ideas. En este marco, encontramos a Turcios (2020), destacando que “la implementación de las estrategias de aprendizaje por competencias determina el accionar pedagógico de los docentes”. En palabras de Velasquez (2020), “todo docente que labora en el SEP aplique el modelo pedagógico vigente y se desarrollan de forma permanente procesos de formación”, y define que “El desarrollo de competencias en los estudiantes

es un proceso continuo y permanente que se prevé desde los diseños curriculares”.

Tanto, Morales (2020), Velásquez (2020) y Turcios (2020), enuncian de forma coincidente en sus opiniones una serie de estrategias de aprendizaje que se utilizan con mas frecuencia en la docencia universitaria. Estas son: “la enseñanza basada en problemas, la enseñanza basada en proyectos, la enseñanza basada en estudios de casos” y solo el directivo Flores (2020), define que “El proceso de aprendizaje puede enriquecerse con técnicas, dinámicas y métodos”

En cuanto a las herramientas de enseñanza que los docentes deben utilizar en la docencia, los directivos como Morales (2020), declara que son “Herramientas de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías (TIC)”, esta opinión es similar a lo expresado por Escobar (2020), que considera oportuno “disponer de un espacio virtual para recibir clases”, adicionalmente caracteriza las habilidades que debe poseer un docente para la enseñanza, entre ellas: “Ser un líder, facilitador del aprendizaje, mediador entre el conocimiento y el aprendizaje, ser creativo, proactivo, fomentar el trabajo en equipo, hacer uso de las tecnologías.”

Una nueva similitud esta en la opinión de Velasquez (2020), y Gonzalez (2020), que se apegan en lo prescrito en el Modelo Pedagógico con la evaluación y la elaboración de proyectos de investigación y de vinculación. Morales (2020), aporta una serie de herramientas distintas a las enunciadas, como: “Trabajo colaborativo, rubricas, el portafolio docente, tutorías, aprendizaje basado en problemas, conocimiento científico, pensamiento crítico reflexivo, estudio de casos”.

Los cambios sociales, y los cambios en el propio sistema de educación policial, con la implementación de un modelo por competencias profesionales policiales, plantea nuevos retos para los directivos y especialmente los docentes. Formar personas profesionales al servicio de la sociedad no es tarea

facil, sin embargo el énfasis identificado en los abordajes de esta dimensión y sus categorías centra esperanza que el equipo directivo con la supervisión va en la ruta correcta de asegurar la calidad educativa.

Sin embargo, hay una especie de consenso que las Competencias Pedagógico-Didácticas son equivalente a temas y dispositivos instrumentales con el “hacer profesional docente”. Por ello, se sostiene que hay una especie de reduccionismo instrumental para definir y comprender tales competencias.

TIPOLOGÍA PEGAGÓGICA No. 3

Las competencias investigativas. Necesarias, pero no suficientes

La dimensión de competencias investigativas, hace alusión a la aplicación del campo investigativo que el docente debe incorporar en su planificación y desarrollo desde el aula hasta la comunidad.

Al explorar el equipo directivo del Sistema de Educación Policial relacionado con este aspecto, encontramos opiniones como la de Velásquez (2020), que afirma que “La función de un docente no es sólo transmitir conocimiento, es transformar una realidad para mejorar una sociedad, este proceso no puede desarrollarse si no se investiga el contexto”. Desde un ámbito formal, Morales (2020), explica que es “parte de la responsabilidad social de la Universidad”.

Sin embargo, para el asesor académico Mario Flores, esta categoría, es de vital importancia en los procesos de formación profesional. Menciona que “permiten a los docentes universitarios no solo ser replicadores de paradigmas previamente establecidos, sino que también ser agentes de cambio y gestores de nuevos conocimientos” Flores (2020). Mientras la vice rectora de vinculación al respecto sostiene

que “la implementación de la investigación como instrumento para conocer realidades e identificar posibles líneas de acción y la vinculación de la universidad sociedad que permite la planificación y ejecución de proyectos”. Turcios (2020)

Los directivos dejan clara su posición, lo que brinda aspectos como: reconocer de la existencia de esta categoría en el ejercicio de la docencia, más allá de ser formalmente un eje del proceso educativo, en segundo lugar desde su nivel de dirección apoyarán o fomentarán el diseño de un plan integral de investigación, y la decisión de articular la docencia, la investigación y la vinculación comunitaria que requiere de una investigación aplicada debido a la necesidad de establecer relaciones con la comunidad.

En este sentido los directivos conciben que los docentes ocupan en su formación elementos fundamentales de investigación en cuanto a su aplicación y metodología que provean la vinculación social.

Sobre lo planteado por los directivos, es necesario plantear que la competencia investigativa se reconoce como complemento a la Competencia Pedagógico-Didáctica. Al mismo tiempo, forma parte de la función del docente universitario policial, pero se reconoce que en ningún momento ocupa el primer lugar en la valoración establecida. De esta argumentación se deduce que esta competencia es necesaria pero no suficiente en el campo de la docencia universitaria policial.

TIPOLOGÍA PEGAGÓGICA No. 4

Las competencias directivas. El desafío de tomar decisiones

La dimensión sobre las competencias directivas se enfoca en el propio rol del directivo y su contribución a la mejora de la formación docente y del proceso de enseñanza y de

aprendizaje, así como el mantenimiento de los estándares de calidad educativa.

En referencia a las acciones que los directivos llevan a cabo para el logro de una calidad educativa en el sistema de educación policial, destacan las opiniones como la del señor Hugo Velásquez, quien sostiene que consiste en la “capacitación docente, desarrollo de espacios virtuales, seguimiento a proyectos educativos, uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje, aplicación correcta de las normas educativas” Velásquez (2020). Aunado a esto encontramos a Turcios (2020), que agrega: “el trabajo en equipo, complementario y colaborativo”. Adicionalmente a lo enunciado el Morales menciona que consisten en: “acciones que mejoren el bienestar estudiantil y docente y la creación de espacios virtuales” Morales (2020). Por otro lado, se enuncia otro elemento importante del trabajo directivo: “la supervisión constante de todos los procesos de enseñanza aprendizaje, supervisando a los jefes de los departamentos y el cambio de estrategias de enseñanza Gonzales (2020).

El abordaje del tema de las competencias pedagógicas y la necesidad de contar con un plan maestro de capacitación, despierta en los directivos un grado de interés al valorar la importancia para el proceso formativo de los docentes universitarios.

Esta tipología avanza, su construcción parte de entender primero que los directivos se reconocen como tales y sus responsabilidades; segundo comprenden el lugar que ocupan tanto en la estructura organizativa como sus facultades, que tienen y que pueden ejercer desde sus cargos para darle sostenibilidad al estándar de calidad educativa. Tercero se identifican aspectos operativos propios de la gestión educativa; cuarto aspectos de tipo formal como la normatividad que regula la planificación de centro, los planes curriculares y la

jornalización; aspectos innovadores que puedan implementarse en el nivel técnico y metodológico a partir de la toma de decisión directiva.

Por último, es importante destacar que el equipo directivo reconoce la necesidad de formar competencias directivas, pero se resisten a delegar parte del poder al equipo directivo. Por ello, es importante destacar que la formación de competencias directivas, debe ir de la mano de un proceso de delegación funcional de funciones y, que, la toma de decisiones no solamente sea dentro del aula. Lo anterior demanda una fuerte estrategia de formación directiva tanto para el equipo directivo y para el equipo docente.

TIPOLOGÍA PEGAGÓGICA No. 5

La necesidad de las competencias digitales en la educación superior

Esta dimensión está construida con el propósito de explorar el campo de la tecnología y la comunicación y su relación directa con el docente y su práctica profesional.

Las competencias digitales que el docente debe conocer, dominar, demostrar y aplicar en cada actividad pedagógica debe estar vinculada con el uso de herramientas tecnológicas.

Los directivos entrevistados manifestaron sus opiniones, se extienden a partir de su experiencia profesional y el desempeño de sus cargos. Al respecto Morales (2020), refiere “El uso de las Tic coadyuvan al mejoramiento de las competencias docentes y de los estudiantes, la virtualidad permite la retroalimentación”. Sin embargo, el rol de las tecnologías de la información en la enseñanza, en la actualidad se presentan como una interrelación de actores y del propio proceso de enseñanza y de aprendizaje; se demuestra lo anterior en la opinión de uno de los directivos entrevistados:

El de las TIC ´s como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje, los docentes dentro de una plataforma B-Learning colocan recursos de apoyo como ser, archivos PDF para lecturas complementarias, videos, presentaciones multimedia entre otros que sirven para reforzar el dominio de las diferentes competencias a desarrolla. Flores (2020).

De forma generalizada en opinión de los directivos, el docente debe sostener una relación estrecha con las TIC. Adicionalmente a estas posturas, encontramos abordajes como el expresado por Turcios (2020), cuando sostiene que es una “oportunidad para fundamentar el requerimiento de implementar la tecnología en el ámbito académico y el ejercicio profesional”.

En conclusión, en la actualidad hay una clara tendencia a reconocer la necesidad de incorporar las Competencias Digitales al trabajo docente. Podemos decir que hoy el trabajo docente no puede analizarle sin la combinación de los digital. Justamente por eso son necesarias.

TIPOLOGÍA PEGAGÓGICA No. 6

Competencias sociales como parte del trabajo docente

Analizando el pensamiento de los directivos, se pueden inferir diversos aspectos que quedan planteados en su discurso. Es así que las opiniones van desde reconocer errores en el pasado contra la población que sufre de actuaciones caracterizadas con violencia e irrespeto a la dignidad humana, hasta el fomento de los derechos humanos y las actuaciones bajo principios éticos. Al respecto se expresa Escobar (2020), “La ética personal de cada funcionario tiene que estar en consonancia con las disposiciones legales para que la conducta seguida sea correcta. La orientación, la vigilancia y el control del desempeño de las funciones son elementos importantes para lograrlo”.

La responsabilidad de los directivos va más allá de sus funciones como lo enuncia, Turcios (2020), “Lo primero es mi comportamiento como Directiva del SEP, enmarcandome en los lineamientos legales y académicos establecidos”. Desde lo legal se expresa Raúl Morales, “A través de la legitimidad institucional que se relaciona a las prácticas habituales o cotidianas que se realizan en todo el sistema buscando un comportamiento adecuado en los funcionarios y Estudiantes a través de los valores que coadyuvan al fortalecimiento de la moral y se refleje de manera ejemplar en la sociedad. Morales (2020).

Desde la óptica de la práctica docente, encontramos la opinión de Hugo Velásquez, quien sostiene que “cada docente desde su cátedra está en la obligación de aplicar y hacer que sus estudiantes apliquen los principios éticos y morales en cada acción, desarrollando en ellos la conciencia crítica que les haga reflexionar en que su quehacer está sustentando en servir y proteger de forma responsable y honesta a la comunidad”. Velásquez (2020)

Al explorar la segunda categoría sobre los derechos humanos y la inclusión social en los futuros egresados, los directivos parten desde el constructo legal en materia educativa, el currículo y el rol docente. Así, Velásquez (2020), sostiene que “Desde la política educativa, el modelo pedagógico y los diseños curriculares, se planifican, se promueve y practica el respeto a los derechos humanos y la inclusión social, llevando la teoría a la práctica”. Esta opinión la comparte Turcios (2020), cuando nos dice que “la Política Educativa de la Policía Nacional de Honduras establece como uno de sus grandes pilares los Derechos Humanos y Ciudadanía en la Formación Policial.”

Desde el currículo, está la posición de Mario Flores, “Uno de los ejes transversales de formación de nuestros planes de estudio es el de la formación en Derechos Humanos, por consiguiente,

tratamos de garantizar que en todos los espacios curriculares se enfoquen en que las diferentes temáticas tengan un componente de respeto a los derechos humanos e inclusión social” Flores (2020)

Hay diversas percepciones sobre el trabajo directivo de los docentes. se quieren resaltar dos: primero, que el trabajo directivo forma parte indisoluble del trabajo docente; segundo, que pensar en el trabajo docente en el siglo XXI requiere asumir una serie de responsabilidades que se deben negociar para que los docentes universitarios puedan involucrarse en un mundo más cambiante e inestable.

Capítulo 8

GRANDES RETOS DE LA EDUCACIÓN POLICIAL UNIVERSITARIA BAJO EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

En la tradición policial, la formación y desempeño docente no fue considerado un tema de política educativa. Diversos diagnósticos elaborados sobre la problemática policial nos muestran la necesidad de fortalecer la formación policial y fundamentalmente la formación de los docentes que en este sistema laboran. (SEP, 2013a). Esto, llevó a la búsqueda de soluciones adecuadas al fenómeno de la formación y desempeño docente en el Sistema de Educación Policial.

A partir de las necesidades expresadas por los docentes y las propuestas sugeridas por los directivos que participan en esta investigación, se evidencia que debe haber una mejora en el campo de la formación de Competencias Pedagógicas, es así que “Por las razones expuestas, la formación del profesorado desde hace algunas décadas se ha convertido, tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo, en una necesidad de primer orden mundial.” (Moscoso & Hernández, 2015, p. 144).

Desde este panorama de necesidad de contar con docentes altamente calificados, con formación pedagógica y formación disciplinar en campos afines a las ciencias policiales y criminológicas, se plantean los siguientes retos académicos.

En primer lugar, se deben implementar diversas alternativas de formación pedagógica en la cual, los docentes requieren fortalecerse para su labor universitaria, profundizando en la fundamentación y perfeccionamiento de conocimientos en el campo de las Competencias Pedagógicas desarrolladas según la estructura en términos de programas de estudio de formación inicial, formación continua genérica y específica y de perfeccionamiento. Entre estos pueden enunciarse programas de estudio en el nivel de postgrado como la Especialidad en docencia universitaria, la Especialidad en Gestión Universitaria,

Diplomados en aspectos genéricos y Diplomados universitarios específicos. Base para este proceso será la formación disciplinar con que cuentan los docentes y la disponibilidad de tiempo para dedicarse a estas capacitaciones, así como la autorización de la institución en aprobar estos planes de mejora en el campo de las Competencias Pedagógicas.

Inicialmente se plantea capacitar a todo el personal que conforma este sistema universitario desde los Directivos, personal auxiliar y especialmente los docentes que laboran en los centros educativos policiales que conforman este sistema.

Estas alternativas de formación deben estar enfocadas en el proceso de enseñanza aprendizaje por medio de las diversas técnicas y estrategias didácticas que puedan ser aplicadas en los distintos campos afines de la educación policial y adaptadas a las realidades y necesidades presentadas en esta investigación. Así mismo, deben estar enfocadas con carácter dinámico y propositivo, respondiendo a las características y aprendizaje particular de cada individuo o institución.

En segundo lugar, es necesario desarrollar un proceso de Profesionalización Docente en el campo de las Competencias Pedagógicas, así como la consideración de profesionales expertos en áreas específicas, como investigación y vinculación, contribuyendo a la búsqueda de mejorar la calidad de la enseñanza, el desarrollo de competencias transversales en disciplinas específicas como es el caso de las Ciencias Policiales.

La sociedad del futuro exigirá al docente enfrentarse con situaciones cada vez más complejas como es formar para una sociedad más justa y democrática, preparar a nuestros alumnos para desenvolverse en una sociedad que cambia muy rápidamente, contribuir a formar ciudadanos conscientes, responsables y con valores. (Ramírez, 2020). Las exigencias

del futuro obligan al docente a la actualización, capacitación constante y permanente en el campo de su expertiz.

Los campos de las Competencias Pedagógicas que los docentes requieren mayor fundamentación y especialización, comprenden las Competencias Pedagógico-didácticas y de investigación, así como las competencias directivas.

Uno de los campos de las competencias pedagógicas que los docentes evidencian su necesidad de fortalecer, es el denominado campo emergente de las competencias pedagógicas digitales; implica el uso y manejo de la tecnología de la información, brinda las pautas de implementación o creación de programas de fortalecimiento en este aspecto. Si bien no está definido cómo será la educación universitaria post pandemia, si está claramente establecido que las Competencias Digitales estarán presente en nuestro trabajo cotidiano. Sobre todas las cosas esta profesional en este campo específico, debe fortalecer el uso pedagógico de las diversas y variadas herramientas tecnológicas.

En tercer lugar, se debe perfeccionar el perfil profesional del docente con formación pedagógica, siendo el ideal del docente aquel que estará en capacidad de mejorar su desempeño profesional.

Esto debe implicar que el perfil docente debe estar desarrollado por conocimientos adquiridos y destrezas que se demanden para desempeñar la labor docente, incluyendo aquellos comportamientos y cualidades medibles de forma cuantitativa y cualitativa, que deben ser afines al entorno en el cual se desenvolverá, así como las estrategias institucionales.

Lo anterior requiere que la propia universidad diseñe e implemente una política educativa que priorice como base

fundamental el campo de las Competencias Pedagógicas y sea el centro del proceso de enseñanza para asegurar aprendizajes y formación de competencias en los estudiantes; para ello debe articular una estrategia transversal de articulación de la docencia, la investigación aplicada en aula y su concreción en los proyectos de vinculación de la institución para el servicio a la comunidad.

En cuarto lugar, la pertinencia de contar con un modelo de evaluación y sus implicaciones futuras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las Universidades y los Sistemas Educativos al adoptar con su educación el enfoque por competencias, en consecuencia, requiere automáticamente la elaboración de un modelo de evaluación, al respecto Moreno (2012) explica ciertas consideraciones a tomar en cuenta:

“Todo modelo de evaluación debe prever al menos los siguientes elementos: qué, cómo, cuándo, quién, para qué, por qué y qué hacer con los resultados. El qué, el cómo y el cuándo de la evaluación están establecidos, habitualmente, en el currículo formal; no ocurre lo mismo con los otros componentes del modelo, sobre todo se soslaya por qué evaluar y qué hacer con los resultados de la evaluación” (Moreno, 2012, pág. 7)

Desde otra mirada la evaluación debe observar mecanismos rigurosos en su construcción, a fin de lograr resultados reales de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Sin embargo, para Moreno (2010) sobre esto explica: “Uno de los escollos de un currículum por competencias es cómo evaluar el aprendizaje de las competencias”. (Moreno Olivos, 2010, pág. 295). Esta es una razón pedagógica que debe desarrollarse en el modelo de evaluación por competencias, lo anterior se convierte en un desafío futuro.

En la misma línea de pensamiento Ríos Muñoz (2016) plantea dos tensiones en el marco del desarrollo de nuevas prácticas, las que se describen:

“En primer lugar, la evaluación se encuentra en una encrucijada didáctica (CANO, 2008), ya que esta es efecto y causa de los aprendizajes. Así, al orientar al currículum puede generar espacios de innovación de los aprendizajes formativos que desea implementar. A su vez, puede establecer lineamientos certeros sobre el qué, cómo, cuándo, dónde y a través de qué evaluar. En segundo lugar, la evaluación por competencias obliga a la utilización de una diversidad de instrumentos y a incorporar diferentes agentes educativos. Aquí, los procesos de diagnóstico, retroalimentación, contextualización, registros, evidencias y resultados implican la incorporación de docentes, estudiantes y directivos. Esto significa un cambio en la práctica evaluativa para poder integrar las competencias en los procesos de aprendizajes y desempeños como una forma de establecer vinculaciones sobre los conocimientos y los contextos en los cuales se pueden transferir para mejorar la toma de decisiones”. (Ríos Muñoz Daniel, 2016, pág. 1078)

Otro reto es lo concerniente a las dificultades metodológicas de la evaluación en el caso particular de competencias situacionales, entre ellas:

“Su pertinencia, La principal ventaja de estas evaluaciones es ser pertinente, es decir, apuntar directamente a las tareas que el estudiante tendrá que realizar. Cuando pueden acercarse a una evaluación auténtica, las evaluaciones son de gran pertinencia, ya que lo que se evalúa se parece a la actividad que hay que ejercer. Su validez, La validez de una situación de integración está vinculada a varios factores. Un factor que juega positivamente a favor de la validez de una prueba en cuanto a la situación de integración es el hecho de que los recursos (conocimientos, saber hacer, capacidades) se prueban en una situación, lo que hace que la

información recopilada sea más consistente. Otros factores están relacionados con la prueba realizada. Su viabilidad, Las principales limitaciones para la práctica de situaciones de integración tienen problemas de tiempo (y por tanto de viabilidad): el tiempo que requieren para 1) el diseño; 2) la realización; y 3) la corrección de la prueba. Su fiabilidad En cuanto a la fiabilidad, hay una ventaja significativa en los estudios de casos, pruebas profesionales y todas las situaciones de integración en general, ya que el estudiante o candidato se somete a un tratamiento singular de la complejidad: la producción del estudiante es única, por lo que el fraude es difícil”. (Xavier, Roegiers, 2016, págs. 36-37)

Un desafío adicional de la evaluación por competencias es lo planteado por Saavedra (2014) que ve una oportunidad de transformación y motiva desarrollar a los sistemas educativos dar el paso pedagógico, esto implica “abriendo los currículos a abordajes transdisciplinares que realmente desarrollen propuestas didácticas como la enseñanza para la comprensión, el aprendizaje cooperativo, los estudios de caso, los proyectos transversales, la resolución de problemas, el aprendizaje significativo o el pensamiento crítico”. (Saavedra, 2014, pág. 76)

Y justifica que “Una educación por competencias riñe con la perspectiva técnica de la evaluación, negando cualquier posibilidad de estandarización, la cual no solo limita por enunciar mínimos de aprendizaje”. (Saavedra, 2014, pág. 78)

Por último, comprender que el nuevo rol de la evaluación es imprescindible para el mejoramiento de la enseñanza y del aseguramiento de los aprendizajes y en consecuencia la mejora significativa de la calidad educativa que ofrecen y desarrollan los sistemas educativos y las universidades; es un desafío en sí mismo que la comunidad académica debe implementar en la gestión académica del currículo mediante la innovación y la creación permanente de prácticas pedagógicas exitosas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, Santiago, X., M. & Rodríguez, Pérez, L., (2018). *La formación de competencias pedagógicas en los profesores universitarios*. EDUMECENTRO, 10, (2). pp. 141-159. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v10n2/edu11218.pdf>
- Alsina, Àngel; Aymerich, Carme & Barba, Carme, (2008). Una visión actualizada de la didáctica de la Matemática en la educación infantil. *Uno Revista de Didáctica de las matemáticas*, N° 47, pp. 10-19 enero 2008. Recuperado de: <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/10637/UnaVisionActualizada.pdf?sequence=1>
- Álvarez, G., J., (2007). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- Arbeláez, López, R.; Corredor, Montagut, M., V. & Pérez, M., I., (2009). *Concepciones sobre competencias*. Bucaramanga: Ediciones UIS.

-
- Área, Moreira, M., (2007). *Adquisición de competencias en información. una materia necesaria en la formación universitaria*. Colección Directrices y Recomendaciones, 2007 Recuperado de: <http://rebiun.xercode.es/xmlui/bitstream/handle/20.500.11967/332/Habilidades%20II%20PE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Avilés, Vera, M., del P.; Hidalgo, Larrea, J.; Vera, Lucio, N. & Vásquez, Bermúdez, M., (2017). Competencias psicológicas y pedagógicas de Estudiantes que manejan tecnología de información. Caso de Estudio: carrera de computación e informática de la Universidad Agraria del Ecuador. En Colina, Vargas, A., M., (2017), *Competencias Docentes en la Enseñanza de la Educación Superior en el Ecuador*, Universidad Ecotec. Cap. 3. Recuperado de: <https://www.ecotec.edu.ec/content/uploads/2017/09/investigacion/libros/competencias-docentes.pdf>
- Avolio, de Cols, S. & Lacolutti, M., D., (2006). *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales: Orientaciones conceptuales y metodológicas*. Primera Edición, Buenos Aires, Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: <http://www.trabajo.gob.ar/downloads/formacioncontinua/ENSENARYEVALUAR.pdf>
- Azcárate, Goded, P. & Bustamante, Chan, M., (2017). Competencias Digitales en Profesores de Educación Superior. Metodología Flipped Learning y Flipped Classroom. En Colina, Vargas, A., M., (2017), *Competencias Docentes en la Enseñanza de la Educación Superior en el Ecuador*, Universidad Ecotec. Cap. 1. Recuperado de: <https://www.ecotec.edu.ec/content/uploads/2017/09/investigacion/libros/competencias-docentes.pdf>

-
- Barrientos, Piñeiro, C.; Silva, Gracia, B. & Antúnez, Marcos, S., (2016). Competencias directivas para promover la participación familias en las escuelas básicas. *Educación* Vol. XXV, N° 49, septiembre 2016, pp. 45-62. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.003>
- Barrón, Tirado, M., C., (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Revista Perfiles Educativos*. vol. XXXI, núm. 125. IISUE-UNAM. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211980006.pdf>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. *Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. Recuperado de: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIIL_Final-Report_SP.pdf
- Beneitone, P.; Esquetini, C.; González, J.; Maletá, M.; Siufi, G.; Wagenaar, R. (2007). “*The Entrepreneurial University. Macro and Micro Perspectives from the United States*”, end CURRIE, J. & NEWSON, J. (Eds.): Universities and Globalization. Critical Perspectives. California: SAGE,
- Benito, V., (2013). *La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)*. Tesis Doctoral. Universidad de Burgos, Facultad de Humanidades y Educación Departamento de Ciencias de la Educación. Burgos, España. Recuperado de: http://riubu.ubu.es/bitstream/10259/206/1/Delgado_Benito.pdf
- Bernal, César A., (2010). *Metodología de la investigación*. Tercera edición. PEARSON EDUCACIÓN, Colombia.

Bicocca, Gino, R., M., (2017). *Análisis crítico-filosófico de las potencialidades educativas de la enseñanza basada en competencias*. Educación y Educadores, 20(2), 267-281. DOI: 10.5294/edu.2017.20.2.6

Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de Programas de postgrado de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación Número 19*, enero - abril 1999, pp. 13-50. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a01.PDF>

Bunk, G., (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>

Calderón, Ferreira, E., (2015). *Las competencias de acceso y gestión de información en la formación de los maestros en la República Dominicana: Caso Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (ISFODOSU)*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Programa Doctorado en Educación: La Educación ante una Sociedad en Cambio. Recuperado de: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/47511>

Castañeda, L., (2004). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México, México: McGraw Hill.

Castellanos, J., (s.f.). *Violencia y Reforma Policial en Honduras*. Obtenido de <https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/Julietta%20Castellanos.pdf>

Castillo, Arredondo, S. & Cabrerizo, Diago, J., (2015). *Formación del profesorado en educación superior. Desarrollo curricular y evaluación*. Vol. II. Madrid: McGraw-Hill.

-
- Cejas, León, R.; Navío, Gámez, A. & Barroso, Osuna, J., (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, N° 49, 2016. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/305208861_Las_competencias_del_profesorado_universitario_desde_el_modelo_TPACK_Conocimiento_Tecnologico_y_Pedagogico_Del_Contenido
- Clavijo, Cáceres, D., (2018). Competencias del docente universitario en el siglo XXI. *Revista Espacios*, volumen 39 (No.20), pp.22-38. Recuperado de: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n20/a18v39n20p22.pdf>
- Congreso Nacional de la República, (5 de mayo de 2010). *Plan de Nación. Publicación de Ley, I (1), I, 3 - 108*. (P. Legislativo, Ed., P. Legislativo, Trad., & P. Legislativo, Recopilador) Tegucigalpa, Honduras.
- Congreso Nacional de la República. (2008). *Ley Orgánica de la Policía Nacional*. LOPN, 4-6. (D. O. Gaceta, Ed.) Tegucigalpa, Honduras: Decreto 67-2008.
- Cox, C. (Ed.), (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Creswell, J. & Plano, V., (2006). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA, EE.UU.: SAGE.

Cruz, Garceette, L., (2011). *El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona. Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Barcelona, España. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41501/2/LCG_TESIS.pdf

Davini, M., C., (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Barcelona: Paidós.

Domingo, Coscollola, M.; Bosco, A.; Carrasco-Segovia, S.-V., & Sánchez, Valero, J., A., (2020). Fomentando la competencia digital docente en la Universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 38 N°1, pp. 167-782. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.340551>

Domingo-Coscolla, M.; Bosco, A.; Carrasco, Segovia, S & Sánchez, Valero, J., A., (2020), Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 38, N° 1, pp. 167-782. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.340551>

Drucker, Peter, F., (1996). *La Sociedad Postcapitalista*. Quinta Edición. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, Argentina.

Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En: Escudero, J. M. y Alberto Luis (eds) (2006). *La formación del profesorado y la Mejora de la Educación*, Barcelona: Octaedro

Escuela de Investigación Criminal, (2014). *Reglamento de la Organización y funcionamiento de la Escuela de Investigación Criminal*. Tegucigalpa: DNEP.

Estrada M., J., H., (2012). La formación por competencias y el mundo del trabajo: de la calificación a la empleabilidad. *Rev. salud pública*. 14 sup (1): 98-111. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v14s1/v14s1a09.pdf>

Ferrández, Arenaz, A.; Tejada, Fernández, J.; Jurado de los Santos, P.; Navío, Gámez, A. & Ruiz, Bueno, C., (2005). *Habilidades didácticas del formador. El formador de formación profesional y ocupacional*. Colección Recursos, n.º 37. Madrid España. Ediciones Octaedro, S.L.

Ferran-Ferrer, N. & Pérez-Montoro, M., (2009). Gestión de la información personal en usuarios avanzados en TIC. *Revista El Profesional de la Información*, Vol. 18 N° 4, pp. 365-373. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/EPI/article/view/epi.2009.jul.02/21543>

Ferreira, Calderón, E., (2015). *Las Competencias de acceso y gestión de información en la Formación de los Maestros en la República Dominicana: Caso Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (ISFODOSU)*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Programa Doctorado en Educación: La educación ante una sociedad en cambio. Murcia, España. Recuperado de: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/47511>

Flick, U., (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

-
- Flores, Castillo, Francis, Edie, (2008). *Las Competencias que los Profesores de Educación Básica Movilizan en su Desempeño Profesional Docente*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/8171/1/T30412.pdf>
- Garagorri, Xabier, (2014). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Revista Aula de Innovación Educativa*, No 161. pp. 47-55. Recuperado de: <http://www.geocities.ws/juanruiz48/A7.pdf>
- García, F.; Alfaro, A.; Hernández, A. & Molina, M., (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 232-236. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/1696/169617616006.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2a Ed.). Madrid: Morata.
- Gómez, I., J., (2017). *Sistematización de las Reformas Policiales en Honduras* (Primera Edición ed.). Tegucigalpa, Honduras: Ideas Litográficas.
- Gómez, P., M., (2012). *Ciencia de Policía. La Profesión Policial*. Bogotá, Colombia: Stilo Impresores Ltda.
- Gómez-Gajardo, F., (2014) *Modelo de competencias profesionales para directivos escolares: desarrollo y aplicación al ámbito de la educación particular subvencionada, Chile*. Tesis Doctoral. Departamento de Proyectos y Planificación Rural, Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos. Recuperado de: http://oa.upm.es/30946/1/FRANCISCA_GOMEZ_GAJARDO.pdf mu

-
- Gómez, Pintado, A.; Rojo, Robas, V. & Rey-Baltar, A., Z., (2018). Implementación de metodologías cooperativas en la Docencia Universitaria: experiencias en la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz. Profesorado, *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol.22, N°3 (septiembre), pp. 119-138. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/329729992_IMPLEMENTACION_DE_METODOLOGIAS_COOPERATIVAS_EN_LA_DOCENCIA_UNIVERSITARIA_EXPERIENCIAS_EN_LA_FACULTAD_DE_EDUCACION_Y_DEPORTE_DE_VITORIA-GASTEIZ
- Gonczi, A., (1997). *Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico*. CINTERFORT/OIT. Formación basada en competencia laboral.
- González, A. (2013). *Vínculo competencias investigativas - práctica pedagógica desde la Visión de los participantes de la maestría en Educación Matemática. (caso: cohorte I-2010 en la face-uc)*. Tesis de Maestría. Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Programa de Maestría en Educación Matemática. Recuperado de: <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/1260/agonzalez.pdf?sequence=4>
- González, H., S. & Malagónlez, R., (2015). Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la universidad. *Revista Reflection on Praxis*. Colomb. Appl. Linguist. J., Vol. 17 N° 2, pp. 290-301. DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a08>

-
- González, Maura, V., L.; López, Rodríguez, A. & Valdivia, Díaz, J., E., (2017). Diplomado en docencia e investigación universitaria. Una experiencia formativa para el desarrollo de competencias profesionales docentes en la Universidad de Atacama. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 74, pp. 121-146. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie74a05.pdf>
- Gros, Begoña & Martínez, Miquel, (2020). La Función Docente en la Educación Superior. En: Turull, Max (coord.) (2020). *Manual de docencia universitaria*. Colección Educación universitaria. Primera Edición. Ediciones Octaedro, S.L. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/166737/1/15213-Manual-de-docencia-universitaria-FINAL.pdf>
- Gros, Salvat, B. & Romaña, Blay, T., (2004). *Ser Profesor. palabras sobre la docencia universitaria*. Nueva edición traducida, revisada y ampliada. Primera edición: OCTAEDRO-ICE. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143637/1/GROS-ROMAN%cc%83A_Ser-profesor_p.pdf
- Guerrero, Chanduví, D.; De los Ríos, I.; Gómez, Gajardo, F. & Guillén, Torres, J. (2010). Modelos internacionales de certificación de competencias profesionales: una caracterización de ocho modelos. En: *XIV Congreso Internacional de Ingeniería de proyectos*. pp. 483-505. Madrid: AEIPRO. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/262943768_Modelos_internacionales_de_certificacion_de_competencias_profesionales_una_caracterizacion_de_ocho_modelos

Gutiérrez, Porlán, I., (2011). *Competencias del Profesorado Universitario en relación al uso de Tecnologías de la Información y Comunicación: Análisis de la Situación en España y Propuesta de un Modelo de Formación*. Tesis Doctoral. Universitat Rovira I Virgili. Tarragona, España. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/52835>

Gutiérrez, Porlán, I., (2014). Perfil del profesor universitario español en torno a las competencias en Tecnologías de la información y la comunicación. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, núm. 44, enero, pp. 51-65 Universidad de Sevilla, España Di. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36829340004>

Guzmán, Ibarra, I. & Marín, Uribe, R., (2012). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. (REIFOP), *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 14 N° 1, pp. 151-163. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678793>

Guzmán, Ibarra, I.; Marín, Uribe, R., Zesati, Pereyra, G., I. & Breach, Velducea, R. M., (2012). Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva. Voces y Silencios: *Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 3, N°. 1, pp. 22-40. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4054197.pdf>

Guzmán, Marín, F., (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Ibero-americana de Educación*, vol. 74, pp. 107-120. OEI/CAEU. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/issue/view/40/vol.%2074>

Hawes, B., G., (2002). *El Rediseño del Perfil Profesional en la Universidad de Talca* (Primera ed.). Talca, Chile: Universidad de Talca.

Hawes, B., G., (2018). *Investigación Educativa*. Máster Impresión. Honduras.

Hawes, Barrios, G. & Rojas, Sere, A., M., (2012). Articulación e integración en el currículum de formación profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.10 (Número especial, 2012), 55-81. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4091458.pdf>

Heras, Castillo, V., E., (2017). La formación pedagógica del docente universitario. *Revista de Management de la Universidad de Palermo*. N.º 16 nov. pp. 65-73. Recuperado de: https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr16/PBR_16_04.pdf

Hernández, S., R., Fernández, C., C., & Baptista, L., P., (2014). *Metodología de la Investigación* (sexta edición ed.). México, México: Mc Graw Hill.

Herrera, Funes, J., A., (2011). *Las Concepciones Pedagógicas del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje desarrolladas en la Academia Nacional de Policía "General José Trinidad Cabañas"*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, Honduras. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/descargaPdf/las-concepciones-pedagogicas-del-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-en-la-academia-nacional-de-policia-general-jose-trinidad-cabanass/>

Herrera, L., (19 de octubre de 2011). *La Formación Policial en El Salvador*. Santa Tecla, El Salvador: ANSP.

-
- Hualde, A., (2000). La sociología de las profesiones: asignatura pendiente en América Latina. En: De La Garza, Toledo, E., (coord.), (2000). *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. México DF. El Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, Fondo De Cultura Económica México.
- Huerta, Rosales, M.; Penadillo, Lirio, R. & Kaqui, Valenzuela, M., (2017). Construcción del currículo universitario con enfoque por competencias Una experiencia participativa de 24 carreras profesionales de la UNASAM. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 74, pp. 83-106] - OEI/ CAEU. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/issue/view/40/vol.%2074>
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. E: Escudero, J.M. y Luis, A. (eds.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- Jofré, Araya, G., J., (2009). *Competencias Profesionales de los Docentes de Enseñanza Media de Chile. Un Análisis desde las Percepciones de los Implicados*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada, Programa de Doctorado: Qualitat I Processos D´Innovació Educativa. Barcelona, España. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5064/gjja1de2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jonnaert, Philippe; Barrette, Johanne; Masciotra, Domenico & Yaya, Mane, (2017) “La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente”, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 12, N° 3. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/41518/23613/0>

León, Rodríguez, G., (2017). Primera aproximación a la creación de un centro o unidad de desarrollo de competencias docentes en ECOTEC. En Colina, Vargas, A., M., (2017), *Competencias Docentes en la Enseñanza de la Educación Superior en el Ecuador*, Universidad Ecotec. Cap. 2. Recuperado de: <https://www.ecotec.edu.ec/content/uploads/2017/09/investigacion/libros/competencias-docentes.pdf>

Lomelí, Claudia, (2015) *Competencias Docentes del Profesorado Universitario*. Universidad Autónoma de Nayarit. Tepic, Nayarit. México. En J. Peña, A. Zea y A. Pastrana (eds.). *Ciencias de la Docencia Universitaria*. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015. pp.82-91. Recuperado de: https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_V/CDUV_11.pdf

Londoño, G. (2015). *La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción*. *Miradas desde el estado del arte*. Itinerario Educativo, 66, p. 47-85. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/308044541_La_docencia_universitaria_realidad_compleja_y_en_construccion_Miradas_desde_el_estado_del_arte

-
- Marín, Trejo, R., (2017). *Diseño y Validación de un instrumento de evaluación de la Competencia Digital Docente*. Tesis Doctoral. Universitat de les Illes Balears, Programa de Doctorado en Tecnología Educativa: Aprendizaje Virtual y Gestión del Conocimiento. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/543571>
- Marrero, Sánchez, O., (2017). Tutorías y competencias profesionales del docente: dinamizadores del aprendizaje autónomo del estudiante universitario. En Colina, Vargas, A., M., (2017), *Competencias Docentes en la Enseñanza de la Educación Superior en el Ecuador*, Universidad Ecotec. Cap.4. Recuperado de: <https://www.ecotec.edu.ec/content/uploads/2017/09/investigacion/libros/competencias-docentes.pdf>
- Martínez, Galaz, C., P., (2015). *Concepciones y prácticas docentes e investigativas del profesorado universitario de ciencias: Un estudio de caso en la enseñanza de la Biología*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. España. Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/294034/CMG_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez-Izaguirre, M.; Álvarez de Eulate C., Y. & Villardón-Gallego, L., (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 74, pp. 171-192. OEI/CAEU. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/issue/view/40/vol.%2074>
- Morales, Castillo, J., D. & Varela, Ruiz. M., (2015). El debate en torno al concepto de competencias. *Revista Investigación en Educación Médica* 4 (13), pp. 36-41. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349736307007.pdf>

-
- Morán, Barrios, J., (2016). La evaluación del desempeño o de las competencias en la práctica clínica. 1. Parte: principios y métodos, ventajas y desventajas. *Revista Educación Médica*, 17(4):130-139. Recuperado de: <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-pdf-S157518131630078X>
- Morán, R.; Cardoso, E., O.; Cerecedo, M., T. & Ortiz, J., C., (2015). *Evaluación de las Competencias Docentes de Profesores Formados en Instituciones de Educación Superior: El Caso de la Asignatura de Tecnología en la Enseñanza Secundaria*. Formación Universitaria, vol. 8, núm. 3, pp. 57-64. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3735/373544190007.pdf>
- Morel, J., S. & Soleno, R., D., (2018). *Gestión Educativa Institucional*. Colección Gestión. Tegucigalpa, Honduras: Ideas Litográficas.
- Moscoso, Merchán, F. & Hernández, Díaz, A., (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*. (3). 140-154. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v34n3/rces11315.pdf>
- Mulder, Martin; Weigel, Tanja & Collings, Kate (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. N° 3, pp. 1-25. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875007>
- Muñoz, Carril, P. & González, Sanmamed, M., (2009). *Plataformas de teleformación y herramientas telemáticas*. Editorial: Editorial UOC, S.L.

-
- Muñoz, Carril, P., C. & González, Sanmamed, (2010). Aplicación y uso de herramientas teleformativas por parte del profesorado de la Universidad de A Coruña. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 7 n.º 1, (2010). Recuperado de: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/2972/1/A6_Munoz_Gonzalez.pdf
- Muñoz, Giraldo. J., F.; Quintero, Corzo, J. & Munévar, Molina, R., A., (2006). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio.
- Navío, Gámez, A. & Ruis, Bueno, C., (2007). Habilidades didácticas del formador. En: Giménez, V. & Tejada, Fernández, J., (coords.), (2007). *Formación de Formadores*. Escenario Aula. Vol. 1. Madrid. Editorial Thomson-Paraninfo.
- Navío, Gámez, Antonio (2006). *La formación de los profesionales de la formación para el trabajo: algunos dilemas y algunas respuestas*. EDUCAR, Vol. 38, pp. 63-79. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130827004>
- Núñez, L., R., (2002). *Evaluación de las competencias gerenciales de equipo directivo de los niveles central y desconcentrado de la Secretaría de Educación de Honduras*. Máster Impresión. Tegucigalpa, Honduras.
- Núñez, Lagos, R., (2007). Las competencias Gerenciales y la función directivas. en Soleno, Rogers, Daniel, (2007). *Dirección y Liderazgo en Educación*. Tegucigalpa. Ideas Litográficas.
- Ñaupas, Paitán, H.; Mejía, Mejía, E.; Novoa, Ramírez, E. & Villagómez, Páucar, A., (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. 4a. Edición. Ediciones de la U. Bogotá, Colombia.

-
- Oliveros, J., M., (2009). *Ciencia de Policía. Política y Policía*, 1, 68.
- Ollarves, Levison, Y., C. & Salguero, L., A., (2009). *Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios*. Laurus, Vol. 15 N° 30, pp. 118-137. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76120651006.pdf>
- Packer, Martin, J. & De la Cera, Claudia, (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología. Bogotá. Ediciones Uniandes.
- Palominos, Fredi, E.; Méndez, Miguel, A., & Barrera, Rosa, A., (2014). Sistema de Perfeccionamiento Orientado a Competencias para Docentes de la Educación Superior. *Revista Formación Universitaria*, Vol. 7(3), 11-22. Dio: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000300003>.
- Parra, S., (2001). Reflexiones en torno a los modelos de formación docente dominantes y alternativos. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/20309/articulo1.html?sequence=1&isAllowed=y>
- Pavié, N., A., (2012). *Las Competencias Profesionales del Profesorado de Lengua Castellana y Comunicaciones en Chile: Aportaciones a la Formación Inicial*. Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid, Facultad Educación y Trabajo Social, Departamento Didáctica de la Lengua y Literatura. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2794/1/TESIS297-130508.pdf> eprints.ucm.es/16718/1/T34011.pdf

-
- Penna, Tosso, Melani, (2012). *Formación del Profesorado en la Atención a la Diversidad Afectivo-Sexual*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/16718/1/T34011.pdf>
- Peña, Marisol, (2016). Docencia estratégica por competencias en el ámbito universitario: una redimensión importante. ARJÉ. *Revista de Postgrado FaCE-UC*. Vol. 10 N°19. Julio-Diciembre, pp.295-304. Recuperado de: <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj19/art23.pdf>
- Perafán, Echeverri, G., A., (2015). *Conocimiento profesional docente y practicas pedagógicas*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Pérez, Cabrera, M., J., (2016). *El asesoramiento de proceso como modelo de formación inicial del profesorado universitario*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Programa de Doctorado Educación y Sociedad. España. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/102166/1/MJPC_TESIS.pdf
- Pérez, G., (2001). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. Madrid: Muralla.
- Pérez, G., Á., (1987). El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de educación* (N.º 284. Teoría de la formación del profesorado), 199-222. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/511/19/1>
- Perrenoud, Philippe, (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Educación Siglo XXI.

Perrenoud, Philippe, (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Primera Edición. Ediciones Noreste. Santiago.

Perrenoud, Philippe, (2008). Construir las competencias, ¿Es darles la espalda a los saberes? Red U. *Revista de Docencia Universitaria*, núm. monograf. II. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28232494_Construir_las_competencias_es_darle_la_espalda_a_los_saberes

Perrenoud, Philippe, (2014). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* México: Editorial Graó/Colofón.

PNUD, & SEDS., (2011). *Política Integral de Convivencia y Seguridad Ciudadana para Honduras 2011-2022*. Tegucigalpa, Honduras: SEDS.

Poder Legislativo, (13 de diciembre de 1993). *Ley del Ministerio Público*. Tegucigalpa, F. M., Honduras: Decreto N° 228-93.

Poder Legislativo, (2008). *Ley Orgánica de la Policía Nacional de Honduras*. Tegucigalpa: La Gaceta Decreto 67 - 2008.

Poder Legislativo, (2009). Decreto N°286-2009: *Ley para el establecimiento de una Visión de País y la adopción de un Plan de Nación para Honduras*. Tegucigalpa: PROPUBLIC.

Poder Legislativo, (3 de diciembre de 2012). *Ley del Sistema Penitenciario Nacional*, 2. Tegucigalpa, F.M., Honduras: La Gaceta N° 32,990.

Policía Federal Argentina, (2012). *Sistema Educativo Policial*. Buenos Aires, Argentina: Policía Federal.

-
- Ponce, Naranjo, E., I., (2018). *La formación pedagógica del profesorado universitario. Diseño de una propuesta formativa para la Universidad Nacional de Chimborazo*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona, Programa de Doctorat en Educació i Societat. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/128702/2/01.IPN_TESIS.pdf
- Pons, Ernest & Albertí, Enoch, (2020). El Contexto Local y Global y el Marco Institucional de la Educación Superior. En: Turull, Max (coord.) (2020). *Manual de docencia universitaria. Colección Educación universitaria*. Primera Edición. Ediciones Octaedro, S.L. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/166737/1/15213-Manual-de-docencia-universitaria-FINAL.pdf>
- Putman, R. y Borko, H. (2000). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Reiban, Barrera, R., E.; De la Rosa, Rodríguez, H. & Zeballos, Chang, J., M., (2017) Competencias investigativas en la Educación Superior. *Revista Publicando*, Vol. 4 N° 10. (1), pp. 395–405. Recuperado de: https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/439/pdf_283
- Rodrigues, Renata, (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Programa de Doctorado Educación y Sociedad. Barcelona, España. Recuperado de: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/108035/RRODRIGUES_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

-
- Rodríguez, Betanzos, A., (2007). *El perfil profesional del profesorado universitario: el caso de Quintana Roo*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Programa de Doctorado Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa. Barcelona, España. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41478/1/ARB_tesis.pdf
- Romero, Sandoval, A., A., (2019). *Relación entre competencia profesional y mercado laboral. Hacia la mejora del perfil competencial en la educación superior*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada, Doctorado en Educación. España. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2019/hdl_10803_667372/aars1de1.pdf
- Rovira, A., (s.f.). *Formación Integral del Profesorado. Hacia un desarrollo de competencias profesionales y de valores en los docentes*.
- Ruiz, Bueno, C.; Mas, Torelló, Ó.; Tejada, Fernández, J. & Navío, A., (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXVII (2), N° 146, pp. 115-132. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v37n146/v37n146a8.pdf>
- Sacristán, J., G., (2009). *¿Qué significa el Currículum?* Universidad de Valencia, España. Ediciones Morata, S. L.

-
- Salazar, Botello, C., M.; Chiang, Vega, M., M. & Muñoz, Jara, Y., A., (2016). Competencias docentes en la educación superior: un estudio empírico en la Universidad del Bio-Bío. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* Vol. 16 N. 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22383>
- Salgado, Lévano, A., C., (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos Liberabit. *Revista de Psicología*, vol. 13, 2007, pp. 71-78 Universidad de San Martín de Porres Lima, Perú. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/686/68601309.pdf>
- Sánchez, S., M., (2012). *Formación del Profesorado en la Atención a la Diversidad Afectivo-Sexual*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar., Madrid, España. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/16718/1/T34011.pdf>
- Sánchez, Soberano, R., L., (2016) Esencia y estructura del concepto de competencias: análisis reflexivo. En: Corpotación Cimted, (Editor), (2016). *El Enfoque basado en competencias. Gestión, innovación y prospectiva*. Editorial CIMTED Corporación. Medellín Colombia.
- Sánchez-Parga, J., (2002). *La Docencia Universitaria: especificidad, complejidad y alcances*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5968515.pdf>

-
- Santibañez, Velilla, J. & Sáenz de Jubera, Ocón, M., (2005). Aportaciones para mejorar la formación inicial del profesorado de educación secundaria desde la perspectiva de los alumnos del CAP. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 3 N°1, pp. 726-742. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130168>
- Sarramona, López, Jaume, (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC educación. Actualidad pedagógica.
- Schwab, K., (2017). *La Cuarta Revolución Industrial* (Primera Edición ed.). Bogotá, Colombia: DEBATE.
- Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización, (15 de mayo de 2015). *Ley de protección para las y los defensores de derechos humanos, periodistas, comunicadores sociales y operadores de justicia*. Gaceta N°33,730. Tegucigalpa, Honduras.
- Secretaría de Estado en el Despacho de Seguridad, (2015). *Marco Estratégico Institucional 2015-2022*. Tegucigalpa, Honduras: Secretaría de Estado en el Despacho de Seguridad, Dirección de Planificación Estratégica Asuntos Internacionales y Cooperación Externa.
- Secretaría de Estado en el Despacho de Seguridad, (2017). *Ley Orgánica de la Secretaria de Seguridad y de la Policía Nacional*. Tegucigalpa: SEDS.
- Secretaría de Estado en el Despacho de Seguridad, (5 de junio de 2015 - 2022). *Marco Estratégico Institucional*. Tegucigalpa, Tegucigalpa, Honduras.

Secretaría de Estado en el Despacho de Seguridad, (9 de agosto de 2017). *Centro de Escuelas Técnicas de Especialidades de la Policía Nacional*. Tegucigalpa, Francisco Morazán, Honduras: La Gaceta N°34,412.

Sepúlveda, Obreque, A.; Opazo, Salvatierra., M., & Sáez, Sotomayor, D., (2014). El docente universitario: capacidades Pedagógicas para hacer clases, percepción de Sus protagonistas. *REXE: “Revista de Estudios y Experiencias en Educación”*. UCSC. Vol. 13, No. 25, enero-julio, pp. 67-80. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243131249005.pdf>

Serrano, R., R., (2013). *Identidad Profesional, Necesidades Formativas y Desarrollo de Competencias Docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria*. Universidad de Córdoba. Departamento de Educación, Departamento de Educación. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. Recuperado de: <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/11450/2013000000857.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Shulman, L., (1998). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Sistema de Educación Policial, (2013a). *Reforma Integral para el Sistema de Educación Policial en Honduras* (Primera Edición ed.). Tegucigalpa, Honduras: Ideas Litográficas.

Sistema de Educación Policial, (2013b). *Metodología para la Reforma Integral del Sistema de Educación Policial* (Primera edición ed.). Tegucigalpa, Honduras: Ideas Litográficas.

Sistema de Educación Policial, (2014). *Reforma Educativa del SEP*. Tegucigalpa, MDC, Honduras: SEP.

Sistema de Educación Policial, (2017). *Modelo Pedagógico del Sistema de Educación Policial*. Tegucigalpa, Honduras: Máster Impresión.

Sistema de Educación Policial. (2014). *Documento Marco para la Reforma Integral del Sistema Educativo Policial*. Tegucigalpa, MDC, Honduras: SEP.

Sistema Estadístico Policial en Línea, (11 de noviembre de 2015). Secretaría de Estado en el Despacho de Seguridad. Recuperado de: <http://www.transparencia-seguridad.gob.hn/>

Sistema Estadístico Policial en Línea, (28 de marzo de 2017). www.sepol.hn.

Solar, M., I. & Sánchez, J., (2008) Modelos y Diseño Curricular por Competencias: Experiencia de la Universidad de Concepción – Chile. CINDA, (2008). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior*. Centro Interuniversitario de Desarrollo – CINDA, Grupo Operativo de Universidades Chilenas, Fondo de Desarrollo Institucional – MINEDUC – Chile. Santiago: CINDA. Recuperado de: <https://cinda.cl/publicacion/disenio-curricular-basado-en-competencias-y-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-superior/>

-
- Solar, R., M., I., (2008). Diseños curriculares: Orientaciones y Trayectoria en las Reformas Educativas. En: CINDA, (2008). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior*. Centro Interuniversitario de Desarrollo – CINDA, Grupo Operativo de Universidades Chilenas, Fondo de Desarrollo Institucional – MINEDUC – Chile. Santiago: CINDA. Recuperado de: <https://cinda.cl/publicacion/disenio-curricular-basado-en-competencias-y-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-superior/>
- Soleno, R., D., (2017). *La Gestión Curricular en las Instituciones Educativas Policiales* (Primera Edición ed.). Tegucigalpa, Honduras: Ideas Litográficas.
- Stenhouse, L., (1991). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Tercera Edición. Madrid: Ediciones Morata.
- Suárez, Á. J. (2009). *La Ciencia de Policía, Un estado del arte*. Bogotá: Policía Nacional de Colombia.
- Suárez, J., M.; Almerich, G.; Gargallo, B. & Aliaga, F., (2010). *Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (10). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/43768741_Las_competencias_en_TIC_del_profesorado_y_su_relacion_con_el_uso_de_los_recursos_tecnologicos
- Tapia, Ccallo, V., V. & Tipula, Mamani, F., M., (2017). Desempeño docente y creencias pedagógicas del profesor Universitario en la Universidad Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas – Perú. *Revista COMUNI@CCIÓN* v.8, n.2, jul – dic, pp. 72-80. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4498/449854118001.pdf>

-
- Tejada, Fernández, J. (2009). Competencias Docentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (2), 1-15. Universidad de Granada Granada, España <http://www.redalyc.org/pdf/567/56711798015.pdf>
- Thomas, Knipping, M., T., (2015). *Competencias Docentes del Profesorado de las Escuelas de Odontología de Santo Domingo*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Murcia, España. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Maria_Teresa_Thomas/publication/311412433_Competencias_Docentes_del_profesorado_de_las_Escuelas_Odontologia_de_Santo_Domingo/links/5844e32108ae2d217566d642/Competencias-Docentes-del-profesorado-de-las-Escuelas-Odontologia-de-Santo-Domingo.pdf
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. *Revista Acción Pedagógica*. N.º 16 / Enero - diciembre, 2007 - pp. 14 - 28. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968540>
- Tobon, Sergio, (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/329440312_La_formacion_basada_en_competencias_en_la_educacion_superior_el_enfoque_complejo
- Tobón, Sergio, (2010). *Formación Basada en Competencia. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Tercera Edición. ECOE Ediciones. Bogotá.

-
- Tobón, Sergio, (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Cuarta Edición. ECOE Ediciones. Bogotá.
- Triadó, Ivern, X., M.; Estebanell, Minguell, M.; Márquez, Cebrián, M., D. & Del Corral, Manuel De Villena, I., (2014). Identificación del perfil de competencia docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista española de pedagogía*, año LXXII, N.º 257, enero-abril 2014, pp. 55-76. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/02/257-11.pdf>
- Vaca, Uribe, J., E.; Aguilar, Martínez, V.; Gutiérrez, Reyes, F., M.; Cano, Ruiz, A. & Bustamante, Santos, A., J., (2015). *¿Qué demonios son las competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo*. Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación. Xalapa, Veracruz, México Recuperado de: <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Vaca-Uribe-J.-Que-demonios-son-las-competencias.pdf>
- Velasco-Martínez, L., C. & Tójar, Hurtado, J., C., (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. Profesorado, *Revista de currículum y formación del profesorado*. VOL. 22, N.º 3 (septiembre), pp. 183-208. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/53264/7998-22415-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Velásquez, G. O. (2016). *La Reforma Policial en Honduras*. Ponencia, Tegucigalpa.

-
- Viau, Marie-Laure (2007). La formación de formadores de docentes en Francia. La emergencia de nuevas formaciones profesionales universitarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. ABRIL-JUNIO 2007, Vol. 12, N° 33, pp. 581-614. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6784168.pdf>
- Villalobos, Torres, E. M., & Parés, Gutiérrez, I. (2017). Competencias Directivas Del Docente Universitario. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (25), 227-245. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=128374937&lang=es&site=ehost-live>
- Villardón-Gallego, L.; Yáñez-Marquina, L.; Flores-Moncada, L., & García-Montero, R., (2017). Desarrollo de competencias socio-profesionales en contextos vulnerables. El caso de Peñascal Kooperatiba. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 74, pp. 147-170. OEI/CAEU.
- Villarroel, V., A. & Bruna, D., V., (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Revista Formación Universitaria*. Vol. 10(4), 75-96. doi: 10.4067/S0718-50062017000400008
- Zabalza, Beraza, M., Á., (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, Beraza, M., Á., (2011). Metodología docente, *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 9 N° 3, octubre-diciembre 2011, pp. 75-98. Recuperado de: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6150/6200>

Zabalza, M., A., (2012a). *Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. Tendencias Pedagógicas* (20). 1-32. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4105027.pdf>



Mésil M. Aguilar Amaya

Mésil Aguilar se desempeñó de 2014 a 2021 como rector de la Universidad Nacional de la Policía de Honduras y director de Educación Policial. Es oficial en retiro de la Policía Nacional con el grado de Comisionado General de Policía. Licenciado en Ciencias Policiales por el Instituto Superior de Educación Policial, máster en Currículo y doctor en Educación, Políticas Públicas y Profesión Docente por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Además, cuenta con estudios en distintos países, como Chile, Inglaterra y Estados Unidos. También ha sido miembro del Directorio Estratégico Policial y del Consejo de Educación Superior de Honduras (CES), así como Director Ejecutivo de RINEP durante 2020 y 2021. Es coordinador del libro “La investigación en seguridad y sociedad”, volumen 1, 2021, y autor de “La reforma educativa policial hondureña: perspectivas y desafíos de una transformación histórica”, publicada por el Sello Editorial de la UNPH en 2023. Es consultor experto de la PADF-República Dominicana, en el marco del proceso de reforma policial 2024-2025.

El Sello Editorial de la Universidad Nacional de la Policía de Honduras se enorgullece de presentar ante sus lectores **"Docentes transformadores"**, un estudio riguroso de las competencias pedagógicas necesarias para formar a los funcionarios policiales.

Con base en una investigación exhaustiva, hecha desde el conocimiento profundo de las bases epistémicas de la pedagogía, este libro plantea preguntas y respuestas que permiten entender cómo está configurada y hacia dónde debe apuntar la profesionalización policial. Adquiere así la dimensión de una herramienta indispensable para el fortalecimiento de las instituciones policiales desde la piedra angular de la convivencia y el progreso social: la educación.



Universidad Nacional
de la Policía de Honduras

ISBN: 978-99979-946-7-7

