

28, 29 y 30 de Agosto de 2013

COMPETENCIAS EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES. FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UANL

Vázquez, J. R.¹, Alemán, S. V.², Del Mercado, S.³, García, E. G.⁴

^{1,2,3,4} UANL, Facultad de Psicología
*jvazquez_rizado@hotmail.com; v_aleman06@yahoo.com.mx; soniadelmercado@hotmail.com;
elsiagarcia@hotmail.com*

Trabajo preparado para su presentación en el
Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL
Eje Temático: Estrategias y Procesos Educativos
b. Competencias en la educación superior

RESUMEN

En el modelo educativo de la UANL, incluido en la Visión 2020, se actualizó el modelo generado en la Visión 2012, y se mantuvo el estatus formativo asignado al alumno, como un proceso de enseñanza centrado en el aprendizaje del mismo y basado en competencias, donde el docente tiene por misión ser un promotor del aprendizaje a través de la tutoría, la guía informada y el modelamiento de los procesos educativos que ocurren en el aula. Ante esto, se requiere no solo impulsar la formación de las competencias del alumno, sino preguntarse: ¿cuáles son las competencias de los docentes con las que asume la formación del psicólogo? Para dar respuesta a esta pregunta se generó un proceso de investigación cualitativa, utilizando la técnica de los grupos focales, se seleccionó, de forma aleatoria, a 31 docentes (17%) de un total de 180 maestros; con los que se formaron 7 grupos de discusión sobre dichas competencias. Se logró identificar 66 competencias, 10 referentes a actitudes y valores; 15 cognoscitivas y 41 procedimentales. Encontramos una notable diferencia entre lo que podemos llamar un perfil ideal y un perfil real de las competencias docentes.

Palabras clave: Docente, competencias, perfil docente, evaluación de competencias, aprendizaje centrado en el alumno.

INTRODUCCIÓN

En la enseñanza tradicional se da por supuesto que el maestro todo lo sabe y el alumno constituye un recipiente a ser llenado de conocimientos, sin embargo en un proceso educativo centrado en el aprendizaje del alumno y basado en competencias, nos preguntamos continuamente que procesos y medios utilizar para promover y desarrollar la formación de competencias, reflexionamos sobre distintos modelos, estrategias e instrumentos didácticos que nos permitan alcanzar el fin antes mencionado, sin embargo una pregunta que es imprescindible de contestar, antes de preguntarnos sobre los cómo es: ¿Cuáles son las competencias requeridas por el docente para participar en un sistema educativo que tiene como base la formación competencial?

Al intentar dar respuesta al planteamiento antes mencionado, incursionamos en el terreno de la evaluación docente, el cual constituye uno de los pilares más importantes para llevar a cabo la labor educativa y a su vez mejorarla (Rueda, M. y Luna, E, 2008)

De acuerdo con Elizalde, L. y Reyes, R. (2008), existen cuatro modelos para evaluar la labor docente: a) Modelo basado en la opinión de los alumnos; b) Modelo de evaluación a través de pares; c) Modelo de auto evaluación; y, d) Modelo de evaluación a través de portafolio.

De los cuatro modelos el más utilizado, inclusive a nivel internacional es el primero de ellos, de acuerdo con Luna, E. y Torquemada, A. (2008: 4) el diseño de cuestionarios supone tres componentes:

En la actualidad, la teoría clásica sobre el desarrollo de cuestionarios de evaluación por los alumnos propone combinar tres estrategias:

- Deducir los reactivos de un análisis lógico de los componentes de la efectividad docente, tomando en cuenta la retroalimentación de los profesores y estudiantes, así como los propósitos de la evaluación.
- Realizar análisis empíricos mediante el empleo de técnicas estadísticas como análisis factorial, diseños multirrasgo-multimétodo y modelamiento de ecuaciones estructurales.
- Fundamentar los instrumentos de evaluación en una teoría de la enseñanza y aprendizaje (Marsh y Dunkin, 1997).

Luna y Torquemada señalan que la aplicación de los cuestionarios en México, donde la implantación de la investigación educativa es muy reciente, tiene problemas de confiabilidad y validez.

Aunado a lo anterior, Rueda Beltrán, M. (2008: 5) señala que la evaluación docente es utilizada más con fines administrativos, como sería el acceso al PROMEP, que con el propósito de mejorar la calidad de la labor educativa.

Así pues, aunque con la evaluación de la labor docente se espera poder aumentar la eficacia de dicha labor, la adecuada toma de decisiones administrativas y la retroalimentación para el docente, al menos hasta el momento en México, presenta

dificultades teórico-técnicas y contextuales que impiden que se cumpla con dicho propósito.

Si a lo arriba señalado, le sumamos que el pasaje de la enseñanza centrada en el maestro a un proceso centrado en el aprendizaje del alumno y basado en competencias implica para el docente nuevos retos y demandas, tal como lo expresan Figueroa Rubalcava, A. E., Gilio, M. C. y Gutiérrez, V. E. (2008: 8).

Desde esta perspectiva, el profesor necesita comprender que el estudiante no logrará la competencia por simple transmisión de saberes, a través de discursos o actividades aisladas. Ser buen profesor no equivale a ser buen profesionista. Para desempeñarse como tal, necesita competencias docentes que generen las condiciones propicias para el desarrollo deliberado de las competencias que el estudiante debe lograr. Esto supone 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.

Ante este panorama, el Departamento de Diseño y Evaluación con Base a Competencias, de la Facultad de Psicología de la UANL, acorde al modelo educativo vigente en toda nuestra alma mater, tiene como objetivo central crear un “Modelo de Evaluación de las Competencias Docentes del maestro de la Facultad de Psicología”, buscando trascender el nivel administrativo, para construir un proceso que permita la evaluación de la labor docente apegada a las necesidades académicas de estos.

Antes de continuar debemos de precisar que en éste trabajo se entiende por competencia lo siguiente:

La capacidad que tiene el individuo de hacer uso de los conocimientos que ha construido durante su vida, en un contexto particular y en un momento específico. Implica la utilización consciente y funcional que el ser humano hace de sus propios saberes y donde, además, converge su experiencia histórica, resultado de sus interacciones con el medio social y cultural (Lozano, I. y Ramírez, J.L, 2005: 121).

Para desarrollar dicho modelo, se ha generado un proceso de investigación-construcción dividido en tres fases: 1).- Fase de Diagnóstico; 2) Fase de Análisis y Acuerdos; 3).- Fase de Operación del Modelo.

Se propone, que la tercera fase entre en vigor en el transcurso del próximo año 2014.

En la primera fase, se busca indagar cuáles son las ideas que tienen los docentes de nuestra facultad, respecto a qué competencias se requieren para realizar la labor docente y por lo tanto poder formar profesionales de la psicología.

Así pues, para cumplir con éste objetivo, se diseñó un proceso de investigación cualitativa, donde a partir de la selección de una muestra aleatoria de maestros de la facultad, se integraron siete grupos focales, a los que se les solicitó establecer actividades y conocimientos que se supone deben dominar para ser maestros dentro de un modelo educativo diseñado en competencias.

Con la información recolectada, revisada y analizada, se busca definir que es un buen docente y cuál es el perfil de competencias que debe de poseer dicho maestro. Una vez logrado esto, pasaríamos a la segunda fase, esto es: diseñar un Modelo de Evaluación Docente, con base en una conceptualización holística, trazada a partir de la identificación de las competencias de lo que puede ser considerado, aquí y ahora, un buen docente.

MARCO TEÓRICO

En el caso específico Universidad Autónoma de Nuevo León, se ha venido evaluando a los maestros, de manera sistemática, desde el año de 1998 hasta el presente.

Según el documento de Salazar G, J. (2008), “La Evaluación Del Desempeño Docente en la UANL”, esto se ha realizado por medio de una encuesta de opinión, instrumento proporcionado por el Centro de Evaluaciones de la UANL.

La encuesta consta de diez reactivos divididos en cuatro categorías:

- a) Desempeño y conocimiento de la materia, ítems 1, 2 y 9.
- b) Metodología y técnicas, ítems 3 y 4.
- c) Actitudes y valores, ítems 6, 7, 8 y 10.
- d) Asistencia, ítem 5.

Las respuestas están expresadas en una escala tipo LiKert, que va de: excelente, muy buena, buena, regular y deficiente.

Según lo reporta Salazar G, J. (2008):

Al entregar los resultados se destaca la importancia de la retroalimentación del desempeño del profesor en el aula, tanto a la dirección de las escuelas como a los propios docentes. En este sentido a través de la entrega de estos resultados, el CEVAL diagnostica las fortalezas y debilidades encontradas, sin embargo, los usos de los resultados de estas evaluaciones se dejan a criterio de los directores de cada dependencia evaluada, son ellos quienes determinan las acciones a tomar en cada uno de los casos.

Si contextualizamos o incluimos el análisis de este proceso de evaluación en un marco teórico más amplio, debemos de resaltar lo siguiente: Primero, se carece de un marco teórico explícito que fundamente la evaluación. Segundo, la evaluación se queda en el nivel de recopilar la opinión de los alumnos, es decir, no se evalúa directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje lo cual constituye en sí una limitante de importancia extrema. Tercero, el número de ítems que contiene la evaluación son muy pocos, lo que deja muchos otros aspectos relevantes de la función docente sin evaluar.

Sin embargo, en la VISIÓN 2020 de la UANL se establecen diez programas prioritarios para el logro de la VISIÓN, de entre ellos en el programa cuatro: **MEJORA CONTINUA Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LAS**

FUNCIONES INSTITUCIONALES, establece que se requiere entre otras actividades:

- **Fortalecimiento de los esquemas para la autoevaluación, la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de las funciones institucionales, en el marco de un sistema de Gestión de la Calidad que tome en cuenta los marcos de evaluación de los CIEES, de organismos acreditadores reconocidos por el COPAES, de la SEP y el CONACYT.**

A partir de este marco prescriptivo, una de las tareas de mayor prioridad a emprender sería, **diseñar un modelo de evaluación de la calidad de la función docente**, lo que constituye el foco central de nuestro interés; para ello, lo primero es identificar los supuestos teóricos y empíricos sobre los que se va a construir dicho modelo.

En ese sentido, antes que nada, debemos aclarar qué entendemos por evaluación del desempeño de la función docente, de acuerdo con Tejedor y García-Varcárcel (2010 p 444): “Evaluar el desempeño de una persona significa evaluar el cumplimiento de sus funciones y responsabilidades, así como el rendimiento y logros obtenidos de acuerdo a su cargo, durante un tiempo determinado y de conformidad con los resultados esperados”.

En relación a los modelos teóricos utilizados para evaluar el desempeño docente en el documento de la UNESCO (2006), se establece claramente que el primer e ineludible paso para establecer el modelo de evaluación que se va a emplear es definir lo que se va a concebir como **UN BUEN DOCENTE**, ya que dependiendo de ésta definición se evalúan diferentes aspectos del docente mismo y del ejercicio que éste realiza de la docencia.

Los autores del documento de la UNESCO al aplicar este marco de análisis, y dado que revisan sistemas educativos de 50 países diferentes, llegan a una conclusión sorprendente:

pocos son los sistemas de evaluación del desempeño que hagan explícitos los fundamentos teóricos de los que parten, lo cual supone, sin duda, una debilidad. (Pp. 97)

Entre los sistemas de evaluación de la función docente evaluados, los autores del estudio mencionado líneas arriba, destacan el modelo Chileno, como uno de los pocos en los que se pueden identificar explícitamente el fundamento teórico que lo fundamenta.

Al analizar el documento “MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA”, publicado por el Ministerio de Educación de la República de Chile (2008),

Manifiestan que: El hilo conductor o unificador que recorre todo el Marco consiste en involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos importantes. Todos los criterios del Marco están orientados a servir a este propósito básico.

Tres son las preguntas básicas que recorren el conjunto del Marco:

- 1.- ¿Qué es necesario saber?
- 2.- ¿Qué es necesario saber hacer? Y
- 3.- ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo?

Estas interrogantes buscan respuestas a aspectos esenciales del ejercicio docente en cada uno de sus niveles, ya sea que enfoquemos nuestra mirada al nivel de dominios o, más desagregadamente, al nivel de criterios o de los descriptores que componen cada criterio. (Pp. 7)

El MBE se divide en: cuatro dominios; 20 criterios, con la respectiva fundamentación de cada uno de ellos; 80 descriptores con su respectiva explicación y 4 niveles de desempeño. Distribuidos de la siguiente manera:

- ▶ A Preparación de la enseñanza.
- ▶ B Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.
- ▶ C Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.
- ▶ D Responsabilidades profesionales.

Con estos elementos de trasfondo se diseñó la primera fase del proyecto, que es lo que hoy estamos presentando, es decir, el diseño del perfil de las competencias docentes, en una primera aproximación.

METODOLOGÍA

Participantes

Se convocó a participar a 80 catedráticos de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de nuevo León, para integrar 8 grupos focales. De los convocados, en total participaron 32 profesores con los que se formaron siete diferentes grupos focales.

Dichos grupos discutieron los temas siguientes: Grupo focal 1, compuesto por cinco participantes, abordó el dominio A: Preparación de la enseñanza; Grupo focal 2, cinco participantes, discutió el dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; Grupo focal 3, conformado por cuatro participantes, quienes también discutieron el dominio B: Grupo focal 4, cuatro participantes, discutió el dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; El grupo focal 5, fue conformado por 4 participantes, volvió a discutir el dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; El grupo focal 6, que fue integrado por cinco participantes, discutió el dominio D Responsabilidades profesionales; Y finalmente, el grupo focal 7, cuatro participantes, nuevamente abordó el dominio D.

Instrumento

Tomando como base los cuatro dominios del “Marco para la Buena Enseñanza” (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, 2003); se creó un instrumento con preguntas semi- estructuradas que conformaron 4 Dominios; el primer dominio (A) llamado Competencias para el dominio teórico de la asignatura, consta de 5

competencias, el segundo dominio (B) llamado Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, consta de 4 competencias; el tercer dominio (C) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes consta de 7 competencias; y el dominio (D) Responsabilidades profesionales que consta de 4 competencias.

Procedimiento

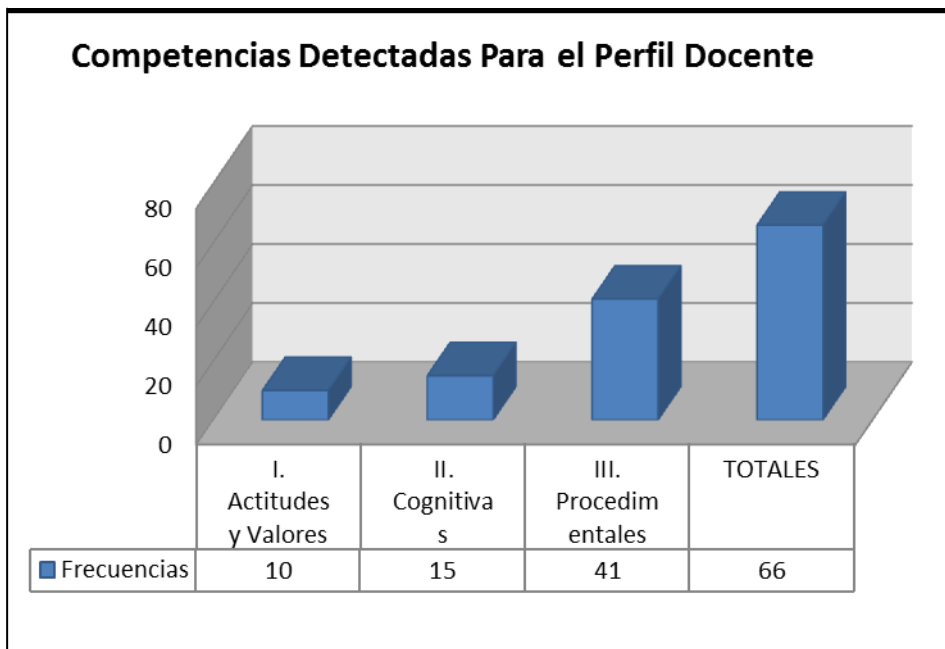
Se convocó a un grupo focal por sesión, estas sesiones se realizaron en la sala de usos múltiples del Centro de Apoyo a la Docencia de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León en donde a los participantes se les dio la instrucción de discutir el perfil del docente universitario en el marco de la enseñanza de la psicología, con el fin de trazar las competencias docentes y posteriormente anotar los componentes que pensarían deberían integrar dichas competencias.

Todas las sesiones de trabajo fueron video-grabadas y posteriormente transcritas, para apoyarse en ellas, con el propósito de recuperar el sentido de lo dicho por los docentes.

Antes de éste análisis, se procedió a redactar las propuestas de los maestros en forma de competencias y cuyo resultado hoy les estamos presentando.

RESULTADOS

Se identificaron 66 competencias, diez de actitudes y valores; 15 de tipo cognitivo y 41 de carácter procedimental. Tal y como se presenta en la gráfica siguiente:



Gráfica 1. Competencias identificadas como componentes del perfil docente.

A continuación presentamos las competencias detectadas en cada categoría.

Tabla 1

Competencias sobre actitudes y valores.

| |
|---|
| 1.- Buscar que los alumn@s se constituyan en líderes empáticos, orientados hacia la comunidad. |
| 2.- Desarrollar un genuino interés por entender las necesidades, intereses, motivos, preocupaciones de sus compañeros. |
| 3.- Escuchar con atención y respeto a los alumnos sin emitir juicios de valor para lograr una comunicación asertiva de acuerdo a las diferentes formas de comunicación: verbal, no verbal, auditiva, cinéscico o visual; utilizando un pensamiento lógico y formal. |
| 4.- Establecer un compromiso de desarrollo grupal |
| 5.- Establecer en los alumnos confianza y seguridad para cuestionar al maestro sobre el material revisado para lograr el aprendizaje por argumentación, por medio de ejemplos y retroalimentación para la aplicación del conocimiento. |
| 6.- Establecer una relación empática con los estudiantes. |
| 7.- Observar respetuosamente la aplicación de la unidad de aprendizaje de acuerdo a los tiempos establecidos en el avance programático. |
| 8.- Promover el desarrollo ético del alumn@ a partir de los valores definidos en el modelo educativo de la UANL |
| 9.- Propiciar el buen humor y la sana energía. |
| 10.- Realizar actividades de integración para conocer las características de los alumnos por medio de la tutoría y canalizar las situaciones problemáticas que requieren de un apoyo psicológico personalizado. |

En este apartado las competencias definidas están, en general, orientadas a establecer el respeto y la integración grupal, así como, el desarrollo ético de los alumn@s.

De las diez competencias identificadas, únicamente en una se muestra una preocupación por el papel social del alumno. Sin que se manifieste ninguna preocupación por el tipo de ejercicio profesional que el alumno va a realizar cuando egrese.

En relación con la segunda categoría encontramos los siguientes resultados

Tabla 2

Competencias cognitivas.

| |
|---|
| 1.- Claro entendimiento de las competencias clave y críticas del puesto de profesor para ser exitoso en la función |
| 2.- Conocer cuando menos la trayectoria y la estructura curricular de la misma, en la que tiene su carga académica. |
| 3.- Conocer el modelo de la licenciatura. |
| 4.- Conocer las técnicas o instrumentos para la evaluación. |
| 5.- Definir el perfil del docente en cuanto a claridad y objetivos y responsabilidades requeridos por la unidad de aprendizaje. |
| 6.- Dominar claramente los elementos metodológicos que conforman la unidad de aprendiza que imparte. |
| 7.- Dominar flexiblemente los elementos metodológicos que conforman la unidad de aprendiza que imparte. |
| 8.- Dominar de manera coherente, al menos un modelo de explicación o interpretación psicológica. |
| 9.- Tabla Dominar plenamente los elementos de su unidad de aprendizaje, a fin de implementarla dentro del aula de forma respetuosa. |
| 10.- Dominar un modelo psicológico de manera práctica y ética. |
| 11.- Dominio básico del modelo educativo de la UANL diseñado por competencias. |
| 12.- Mostrar dominio del marco teórico conceptual que se imparte para la formación de los alumnos, con coherencia lógica entre lo teoría y su práctica profesional, tomando en cuenta el buen manejo ético de su profesión. |
| 13.- Participar de manera constante en el proceso de capacitación y actualización disciplinar y didáctica. |
| 14.- Poseer conocimiento sobre desarrollo humano |
| 15.- Relacionar su unidad de aprendizaje que este impartiendo con el perfil de egreso. |

En las competencias cognitivas, los maestros manifiestan la necesidad de tener dominio los siguientes rasgos: Conocimiento del marco institucional de formación, de la estructura interna del currículo de la carrera, de los procedimientos didácticos y del conocimiento propio de la disciplina. Resalta que únicamente en una de las 15 competencias cognitivas, y en la misma de 66 competencias totales, se habla de la relación de las unidades de aprendizaje con el perfil de egreso.

Por último, en relación con las competencias procedimentales encontramos los siguientes resultados.

Tabla 3

Competencias procedimentales

| |
|---|
| 1.- Analizar (revisar, examinar) el desempeño académico de los alumnos con base en las diferentes formas de evaluación por competencias, de manera respetuosa y objetiva. |
| 2.- Aplica actividades de enseñanza y aprendizaje adecuadas (con base) al contexto profesional. |
| 3.- Aplicar como herramienta didáctica las TIC'S |
| 4.- Aplicar dinámicas de grupo que promuevan un trabajo en equipo de manera respetuosa. |
| 5.- Aplicar de manera eficaz y eficiente una estrategia didáctica basada en competencias. |
| 6.- Aplicar de manera ética y responsable el conocimiento psicológico en el ejercicio de la profesión |
| 7.- Aplicar eficaz y eficientemente el modelo educativo por competencias dentro del aula, de forma clara y ética. |
| 8.- Aplicar estrategias de enseñanza aprendizaje centradas en el alumno, facilitando el aprendizaje de los alumnos y lograr desarrollar competencias establecidas en el modelo educativo. |
| 9.- Desarrollar los objetivos de cada fase del proceso de enseñanza aprendizaje, de manera clara y comprensiva. |
| 10.- Diseñar estrategias de enseñanza metodológicamente adecuadas para promover un aprendizaje autónomo. |
| 11.- Diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje “adecuadas” para promover (suscitar) la resolución autónoma de problemas profesionales. |
| 12.- Diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje acordes al modelo por competencias. |
| 13.- Diseñar actividades de aprendizaje requeridas en el proceso de enseñanza aprendizaje de manera colegiada, para utilizarlas en el aula de forma individual o en equipo para lograr el aprendizaje significativo de los alumnos. |
| 14.- Diseñar actividades de enseñanza -aprendizaje que promuevan la integración del conocimiento. |
| 15.- Diseñar o planear estrategias de enseñanza de acuerdo a los temas, tomando en cuenta las características y habilidades del grupo, así como la creatividad e innovación educativa, para la generación y aplicación de conocimiento. |
| 16.- Diseñar una rúbrica para la autoevaluación docente donde incluya aspectos que demuestren las competencias que requiere para la planeación educativa, utilizando la ética y valores así como el trabajo colaborativo. |
| 17.- Dominar estrategias didácticas para promover un trabajo colaborativa de manera equitativa. |

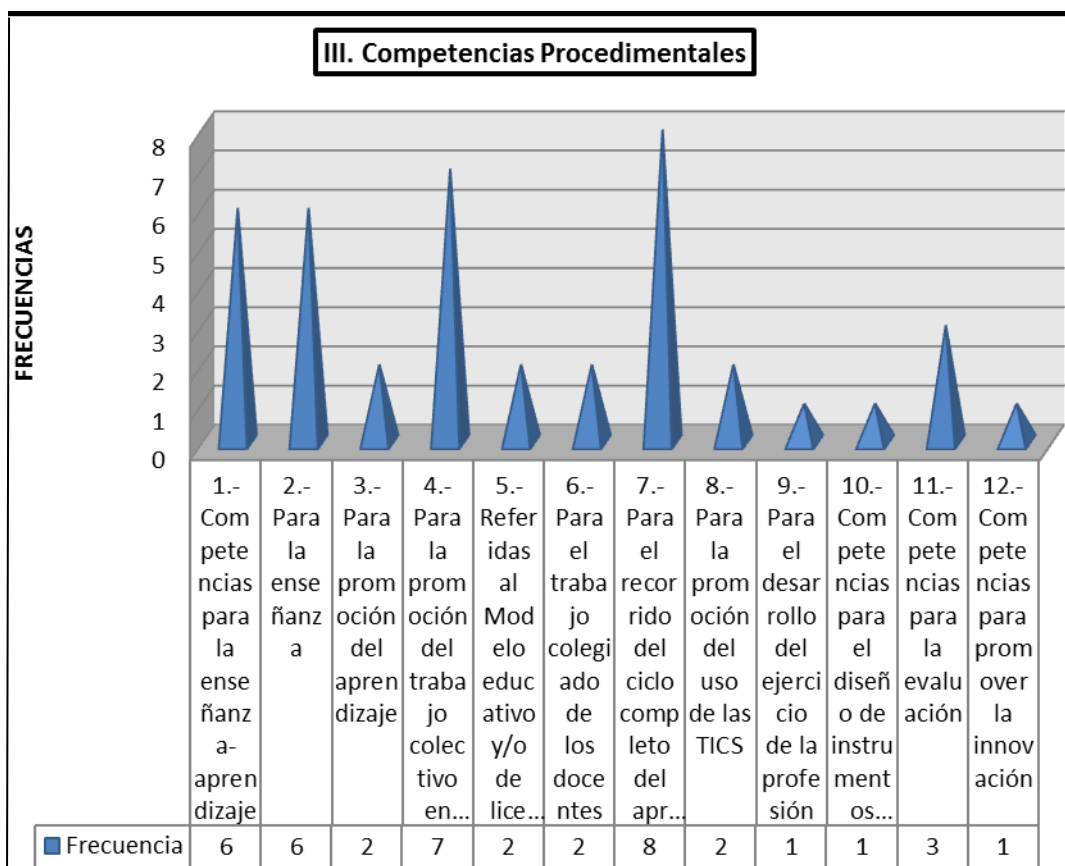
| |
|---|
| 18.- Elaborar o diseñar una lista de cotejo que incluya los aspectos a evaluar del docente integrando en el portafolio los instrumentos que requiere en el proceso de enseñanza aprendizaje de manera colegiada. |
| 19.- Evaluar las competencias desarrolladas por los alumnos y brindar retroalimentación, en relación a los objetivos establecidos con ética y honestidad, tomando en cuenta la normatividad institucional así como los aprendizajes horizontales y verticales que el alumno está construyendo en su formación integral. |
| 20.- Generar actividades de aprendizaje que permitan al alumno procesar la información revisada, de forma autónoma (crítica, propositiva) |
| 21.- Generar estrategias que lleven al alumno a concluir un tema. |

Tabla 4

Competencias procedimentales

| |
|---|
| 22.- Generar habilidades de comunicación, oral y escrita utilizando herramientas tecnológicas estableciendo compromiso y respeto a las diferencias individuales, a diversidad social así como cultural. |
| 23.- Generar, entre los participantes del hecho educativo, procesos de comunicación efectiva |
| 24.- Manejar estrategias didácticas especializadas para promover el trabajo colaborativo |
| 25.- Motivar a través de las demandas del grupo, la participación atenta de los estudiantes. |
| 26.- Aplicar de manera rigurosa y respetuosa su unidad de aprendizaje, atendiendo el avance programático de la misma. |
| 27.- Organizar eficaz y eficientemente las actividades de enseñanza y aprendizaje para favorecer la adquisición de las competencias establecidas en su unidad de aprendizaje |
| 28.- Privilegiar como estrategia didáctica el trabajo colaborativo. |
| 29.- Privilegiar el trabajo en equipo con propósitos educativos |
| 30.- Promover la innovación y creatividad de los contenidos enseñados a través de la retroalimentación de la comunidad. |
| 31.- Promueve la participación activa y equitativa de los alumnos, a partir de actividades acordes a las características académicas y sociales del grupo. |
| 32.- Promover que las evidencias de aprendizaje contribuyan a la elaboración del producto integrador. |
| 33.- Retroalimentar de forma continua el proceso de aprendizaje. |
| 34.- Transmitir o explicar la conexión que existe entre la teoría y la práctica en su formación como profesionista y desarrollar un pensamiento inductivo y deductivo así como un aprendizaje colaborativo y significativo para la solución de problemas. |

- 35.- Usar de manera ética su experiencia profesional a fin de complementar la formación académica de los alumnos.
- 36.- Usar la experiencia profesional como plataforma para la promoción de un aprendizaje contextualizado.
- 37.- Utilizar la evaluación continua, con el propósito de introducir ajustes en el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- 38.- Utilizar (variadas) estrategias grupales (de aprendizaje, de enseñanza, didácticas) para provocar una adecuada comunicación con sus alumnos con base en el respeto mutuo.
- 39.- Utilizar adecuadamente los recursos didácticos requeridos en la asignatura de acuerdo a las actividades de aprendizaje programadas, haciendo uso efectivo el tiempo, como el ser puntual y respetar los tiempos de cada docente, con finalidad de que el alumno ponga en práctica estos valores.
- 40.- Utilizar la metodología científica, el proceso de investigación y/o solución de problemas.
- 41.- Utilizar la plataforma electrónica de la UANL para el manejo de la Unidad de aprendizaje.



Gráfica 2.- Tipo de competencias procedimentales.

El análisis de la tabla 3 y la gráfica 2, nos muestra que existe una preocupación dominante por los procesos dentro del aula, ya que de 41 competencias de tipo procedimental 29 de ellas están orientadas a establecer lo que se debe de hacer en el proceso de enseñanza aprendizaje. Todo ello en detrimento de vincular lo que sucede en el aula con el perfil de egreso, así mismo, con el ejercicio del futuro profesional y las responsabilidades sociales que éste va a enfrentar. De igual manera, cabe destacar que no se proponen competencias de este tipo para el trabajo colegiado de los docentes, ni tampoco para la innovación. Así pues, esta primera aproximación a las competencias del perfil del docente de la facultad de psicología nos permite ver las áreas de oportunidad para lograr empatar el PERFIL IDEAL de las competencias docentes con el PERFIL REAL de dichas competencias.

CONCLUSIONES

Consideramos que el diseño del proceso de investigación de corte cualitativo, a partir de los grupos focales, nos permitió, por una parte suscitar la participación de los docentes, por otra parte abrir un espacio de reflexión y acción colegiada, donde los maestros pudieron escuchar la diversidad de discursos que conviven en la institución.

Por último, darnos cuenta de que para que la labor docente mejore su calidad, se requiere de incrementar la acción colegiada, así mismo, promover que los maestros incluyan dentro del proceso formativo el impacto y la trascendencia social que tiene el ejercicio de la profesión, de tal manera que el perfil de egreso tenga un fuerte componente social que las distintas unidades de aprendizaje colaboren a integrar, todo ello coordinado por los docentes.

REFERENCIAS

- Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día 4 de octubre de 2012, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidoelizaldereyes.html>
- Figueroa Rubalcava, A. E., Gilio, M. C. y Gutiérrez, V. E. (2008). La función docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día 3 de octubre de 2012, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-figueroagiliogutierrez.html>
- Lozano, I. & Ramírez, J. L. (2005). Competencias, logros e indicadores de logros: una distinción y una relación necesaria. *Enunciación*. Recuperado 23 de agosto de 2011.
- Luna, E. y Torquemada, A. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista Electrónica de Investigación*

- Educativa, Especial. Consultado el día 10 de octubre de 2012, en:
<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-lunatorquemada.html>
- Marco para la buena enseñanza", 2008, Publicado por el Ministerio de Educación de la República de Chile.
- Modelo Educativo 2020 de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Rueda Beltrán, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día 8 de noviembre de 2012, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>
- Rueda, M. y Luna, E. (2008). La docencia universitaria y su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día 3 de noviembre de 2012, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-np2008.html>
- Salazar G, J. 2008, "La Evaluación Del Desempeño Docente En La UANL", Secretaría General de la Universidad, Centro de Evaluaciones.
- Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. año LXVIII. Evaluación del desempeño docente. *Revista Española de Pedagogía*. No. (247).
- UNESCO, 2007. Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago, Segunda edición revisada, 1-120.