



# RESIGNIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN DESDE EL MODELO POR COMPETENCIAS: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE

**DRA. ROXANA LILIAN ARREOLA RICO**

roxana.contreraslobato@leon.uia.mx

**MTRO. ARTURO JIMÉNEZ GARCÍA**

ajimenez1mx@yahoo.com

## Resumen

Este trabajo presenta los resultados de investigación y evaluación de una experiencia de formación docente basada en un perfil por competencias con profesores de educación básica a través de un posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional. Esta experiencia tiene como objetivo indagar el impacto de un programa de formación en la subjetividad docente y en las prácticas educativas, recuperando concepciones, significados y prácticas iniciales, así como evidencias de la transformación de éstas.

**Palabras clave:** resignificación del desempeño docente, competencias docentes, práctica docente, planeación y evaluación por competencias.





## INTRODUCCIÓN

El tiempo actual se caracteriza por las profundas y vertiginosas transformaciones en el modo de vivir y producir derivadas de los avances científicos y tecnológicos; las nuevas tecnologías han ocasionado, entre otras cosas, un mundo interdependiente y globalizado donde se tiene la capacidad de comunicarse instantáneamente con otras personas en cualquier parte del mundo sin importar las barreras de distancia y tiempo. Asimismo, el mundo de trabajo pone atención e interés en el factor humano y en una organización del trabajo que privilegia la flexibilidad, exigiendo al trabajador: innovación, conocimiento, capacidad de analizar y resolver problemas.

Estas condiciones actuales generan una problemática educativa: la insatisfacción con los resultados que el sistema educativo ha obtenido, su falta de relevancia, ineficiencia, burocratismo, rigidez y carencia de calidad ha ocasionado que las empresas se quejen de que los egresados del sistema educativo no tienen las competencias requeridas por el sector productivo. Otros sectores también cuestionan las prácticas educativas que se realizan en la escuela, la cual privilegia más la información que la formación, el verbalismo sobre la práctica de lo aprendido, el academicismo sobre los aprendizajes vitales, así como la incompetencia para resolver problemas tanto cotidianos como laborales que demanda la vida contemporánea. Este divorcio entre escuela y sociedad genera desconfianza en la escuela y la función que ésta tiene para contribuir al desarrollo económico. Así, se ha visto a la Educación Basada en Competencias (EBC) como una alternativa que permite lograr la tan anhelada vinculación entre los requerimientos laborales y la formación de recursos humanos que satisfagan adecuadamente dichas demandas.

Para la UNESCO (1999) una competencia se define como el conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea (Argudín, 2005). Perrenoud (2002) define las competencias como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos. Tobón (2006) define las competencias como procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad. Para Zabala y Arnau (2008) una competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales. La polisemia del término y la diversidad de metodologías para





llevar a la práctica el enfoque por competencias exige que los docentes puedan tener claridad respecto a la perspectiva metodológica que se pretende adoptar a fin de cubrir cabalmente con las intencionalidades del modelo (Arreola, 2014).

En síntesis, las competencias son entonces una serie de definiciones sobre lo que debe saber hacer una persona en campos específicos del conocimiento, en momentos determinados de la vida y en procesos definidos del saber y quehacer cotidiano, científico o especializado. Tienen como finalidad la realización de tareas eficientes, éstas están relacionadas con un desempeño definido e implican una puesta en práctica de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada y articulada pero además con la capacidad de poder pensar, resolver problemas, adaptarse al mundo moderno y desarrollar todas aquellas habilidades de pensamiento superior que antes no se consideraban.

El contexto adquiere especial relevancia por lo que resulta necesario promover una enseñanza situada y auténtica, es decir, lo más fiel y parecida a la realidad, con toda la complejidad que ésta implica. Es decir, las prácticas educativas que tienden a simplificar la realidad con el supuesto fin de <facilitar el aprendizaje> deben erradicarse ya que el enfrentamiento a la vida fuera del aula no resulta ser tan simple como se enseña en la escuela, por el contrario la realidad enfrenta a los estudiantes a situaciones complejas y multivariadas que deberán saber afrontar. Ello implica otorgar prioridad al desarrollo de habilidades de pensamiento, así como desarrollar capacidades metacognitivas que harían posible un aprendizaje autónomo y autodirigido.

Las transformaciones y las necesidades sociales contribuyen a que se lleven a cabo reformas educativas; las propuestas teóricas se van innovando de acuerdo con los avances de las disciplinas y ello impacta en las concepciones, subjetividades, significaciones y acciones que se desarrollan en los espacios educativos. Sin embargo, para que una reforma tenga éxito es indispensable reconocer que el docente es quien concreta los cambios, donde se vive es en el aula, por lo tanto el profesor es una figura fundamental en cualquier innovación, de otra manera queda sólo como un proyecto escrito, como un proyecto político ajeno a una realidad social.





La reforma educativa instrumentada en México, a través del replanteamiento de los planes y programas de estudio reflejan el proyecto educativo que propone el Estado Mexicano para la educación. Los elementos centrales en la definición de los nuevos currículos son: enfoque por competencias, aprendizaje por proyectos y evaluación por competencias.<sup>1</sup>

## **LA PROBLEMÁTICA**

Los esfuerzos institucionales de formación docente en el caso de la educación básica comúnmente se han reducido a ofrecer conocimientos teóricos que familiaricen al profesor con el nuevo discurso educativo, teniendo como resultado, en frecuentes ocasiones, una repetición acrítica del discurso sin que éste sea comprendido, interiorizado y sin que haya una apropiación que trastoque las concepciones y prácticas educativas.

La Reforma Integral para la Educación Básica iniciada en nuestro país tiene la aspiración de formar a los estudiantes para la vida, retomando el enfoque por competencias a través de prácticas educativas contextualizadas centradas en aprendizajes relevantes y pertinentes, en desempeños que integren en el saber hacer tanto conocimientos como aspectos actitudinales y valorales de manera articulada, posibilitando el desarrollo de competencias y habilidades de pensamiento que los prepare para resolver problemas de manera eficaz, con capacidad crítica y en la incertidumbre que el mundo actual nos ofrece. Sin embargo, esta aspiración no se ha cumplido, quizá ni siquiera nos hemos aproximado a ella.

## **ACTORES**

La experiencia se llevó a cabo en la Unidad UPN 097 D.F. Sur, institución en la que se ofrece la Maestría en Educación Básica (MEB), misma que atiende a profesores de educación básica en servicio –que en lo sucesivo se les denomina profesores-alumnos– y tiene como principal objetivo la profesionalización de la práctica docente basada en un perfil definido por competencias. Dicha maestría incluye dos especializaciones, la primera en competencias profesionales y la segunda a elegir entre habilidades de pensamiento o manejo de conflictos en el aula. Los participantes son profesores-alumnos que se encuentran cursando la MEB y que

---

<sup>1</sup> Sin embargo, observamos que las orientaciones metodológicas son genéricas y los profesores cuentan con poca formación para operar las reformas de la manera como se pretende, ya que existe un gran desconocimiento del enfoque por competencias.





están en servicio docente, ya sea en educación preescolar, primaria o secundaria (Generación 2013-2015)

## **OBJETIVO GENERAL**

Evaluar una experiencia de formación docente basada en un perfil por competencias con profesores de educación básica a través del posgrado en la UPN, indagando el impacto del programa de formación en la subjetividad docente y en las prácticas educativas, recuperando concepciones, significados y prácticas iniciales, así como evidencias de la transformación de éstas. Por lo tanto, se pretende responder la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el impacto de la MEB en la subjetividad docente y en las prácticas educativas de planeación y evaluación de los profesores de educación básica?

## **ORDENAMIENTO METODOLÓGICO**

La experiencia de investigación consideró tres momentos:

- a) Diagnóstico de las concepciones, significados y prácticas en relación al modelo de competencias. En este primer momento se realizó un grupo focal<sup>2</sup> como medio de indagación<sup>3</sup> y un cuestionario y se llevó a cabo durante las primeras sesiones de la MEB. Se entrevistaron y encuestaron a 38 profesores de educación básica de reciente ingreso.
- b) Evaluación del impacto del proceso de formación en los significados y las prácticas. Este segundo momento ofrece resultados de la primera entrega de productos que consistió en la elaboración de un ejercicio de planeación y evaluación del aprendizaje.
- c) Valoración de la aplicación de la planeación y la evaluación del aprendizaje con los alumnos de educación básica a quienes atienden los profesores-alumnos de la MEB. Este tercer momento consistió en la valoración de la segunda entrega de productos y la aplicación en la práctica docente de los profesores-alumnos en sus respectivos grupos de escuelas de educación

---

<sup>2</sup> Se entiende por grupo focal una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de una investigación elaborada (Korman, 1978) y como un proceso sistemático de entrevista para la obtención de información, mediante una entrevista de discusión previamente estructurada por el moderador del grupo". (Cargan, 1991).

<sup>3</sup> El grupo focal es un método cualitativo de investigación, que utiliza la discusión grupal como técnica para la recopilación de información, por lo que puede definirse como una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones de un grupo de personas, sobre una particular área de interés.





básica. Su impacto se analiza a partir de un grupo focal, un ejercicio de registro de información y uno de reflexión y autoevaluación que al final da cuenta del logro y avance en las limitaciones identificadas en el momento previo, analizando el impacto en las prácticas en el salón de clase y en la subjetividad de los propios profesores-alumnos.

## RESULTADOS

### A) DIAGNÓSTICO DE CONCEPCIONES, SIGNIFICADOS Y PRÁCTICAS

- Existe una concepción muy vaga de competencia en tanto no se consideran las características que la definen o solo se hace alusión al simple desarrollo de habilidades y capacidades.
- En cuanto al modelo por competencias se puede apreciar que el 58% de profesores evidencian un enfático desconocimiento y su respuesta la reducen a señalar la función genérica de cualquier modelo pedagógico o de los programas de estudios.
- En relación al tipo de problemáticas manifestadas, los profesores hace referencia prioritariamente a cuestiones de índole instrumental y de carácter teórico-conceptual.
- Respecto a la enseñanza basada en competencias, los profesores muestra un evidente desconocimiento y sólo menciona algunas generalidades de la enseñanza sin aterrizarlo en el modelo.
- En cuanto a la evaluación, el 47.3% de profesores menciona un concepto ambiguo sin recuperar criterios de la evaluación por competencias y el 31.6% señala básicamente generalidades asociadas a las tres funciones de la evaluación, el resto refiere aspectos conceptuales, instrumentales y de corte institucional.
- Referente a las prácticas educativas que realizan, todos los entrevistados manifiestan no tener claridad de lo que implica trabajar por competencias, evidencian desconocimiento sobre cómo desarrollar competencias en sus alumnos, cómo planear y evaluar desde este modelo. Refieren que ante la insuficiente o nula formación recibida desde lo institucional y ante la emergencia del trabajo cotidiano han optado por continuar realizando las mismas acciones que siempre han hecho.
- Los profesores de educación básica sienten que se encuentran en una situación de soledad, desamparo, impotencia e indefensión, ya que nadie, ni sus autoridades les resuelven





sus dudas ni les orientan hacia dónde seguir; hacen su mejor esfuerzo pero recurrentemente caen en prácticas tradicionales y las que han realizado toda la vida, desarrollando un sentido de insatisfacción y confusión entre lo que deben hacer, creen que deben hacer y lo que hacen.

- Llegan al posgrado de la MEB en busca de respuestas y herramientas que les permitan enfrentar el reto de operar la reforma cabalmente.

## **B) EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE**

- El 31.5% de los profesores-alumnos logran integrar en sus ejercicios de planeación y evaluación los fundamentos del modelo por competencias.
- El restante 68.5% muestra avances sustanciales, sus concepciones son amplias, hay un mayor conocimiento del enfoque.
- Se proporcionó retroalimentación a los ejercicios de planeación y evaluación con el propósito de que sean ajustados para la segunda entrega y su aplicación.

En cuanto a las limitaciones que se observan en el restante 68.5%, tenemos:

- Resistencia a romper con estereotipos y prácticas tradicionales, hay gran dificultad por mirar la enseñanza desde una visión de competencias recurriendo constantemente a centrarse en contenidos y la fragmentación de éstos. Difícilmente lograr integrar aprendizajes esperados de varias competencias en una metodología y situación didáctica pues hay una fuerte tendencia a fragmentar el conocimiento.
- Son muy directivos en la función docente cayendo en un rol tradicional, no logran concebirse como mediadores, las metodologías didácticas tienden a ser pasivas, homogenizantes y monótonas.
- La estructuración curricular de primaria y secundaria que implica el abordaje de contenidos temáticos para cada campo formativo, constituye una limitante para la integración del aprendizaje.
- La situación antes planteada de la escuela secundaria se ve agravada, si bien, las competencias posibilitan trabajar simultáneamente diversos contenidos de las distintas asignaturas, cada profesor se preocupa por su propia asignatura, produciéndose parcelas de conocimiento.
- Hay dificultad en promover la transferencia y aplicación a la solución de problemas o situaciones de la vida real.





- Existen problemas de congruencia interna en las planeaciones, pierden de vista la totalidad de los que se pretende enseñar; si éstos aprendizajes llegan a ser evaluados pese a que no se haya favorecido su desarrollo, se estará afectando fehacientemente la calificación de los estudiantes, constituyendo así una situación de injusticia.

### **C) VALORACIÓN DE LA APLICACIÓN**

- El diseño de la planeación resultó útil ya que les permitió tener una ruta clara para abordar las competencias con sus respectivos contenidos, sin embargo, señalan que no fue una tarea fácil ya que representó un verdadero ejercicio de reflexión y análisis.
- Les permitió tener una visión más amplia e integral del aprendizaje que deben lograr los alumnos, lo cual facilitó ir abandonando prácticas aisladas que no contribuyen a la integración y articulación del conocimiento.
- Hubo dificultad en la aplicación ya que los alumnos están acostumbrados a prácticas tradicionales y el cambio al inicio representó resistencias y confusiones. Al final los estudiantes reportan mayor satisfacción e incremento del interés.
- Se observó paulatinamente mayor libertad y confianza de los estudiantes para autogestionar su aprendizaje, favoreciéndose actitudes creativas, propositivas e innovadoras.
- Hubo reacciones en los padres de familia pues están acostumbrados a considerar el llenado de cuadernos como sinónimo de aprendizaje. Esta situación evidencia la necesidad de que estén informados y sensibilizados respecto a las formas de trabajo que implica la reforma.
- A los docentes de educación básica (nuestros profesores-alumnos) el ejercicio exigió modificar tareas rutinarias, transformar prácticas y tener la capacidad de argumentación ante autoridades y padres de los cambios implementados.
- Planear y evaluar por competencias, en general aplicar el modelo en el aula, sigue siendo un reto.

### **CONCLUSIONES**

El docente debe ser formado para que cuente con referentes teóricos que le permitan comprender la razón del cambio y las nuevas propuestas de la Reforma, promoviendo que se apropie de ella y adquiera herramientas instrumentales para enfrentar los cambios deseados.





La apropiación de cualquier reforma y su modelo educativo, en este caso, el enfoque por competencias requiere, un cambio radical de los profesores sobre la percepción de su propia práctica. Implica transitar de un tipo de subjetividad docente a otro. Dicha transformación no puede realizarse por decreto o por la aplicación mecánica de un enfoque es preciso incidir de manera decidida, profunda y contundente en los procesos sistemáticos de formación y evaluación de los profesores promoviendo prácticas reflexivas y de investigación como requisito. Es ineludible que los profesores se apropien de ello y construyan sus propios significados y sentidos para que realmente haya un cambio educativo. Asimismo, promover evaluaciones de la docencia no en un sentido de control o inspección sino orientarse hacia procesos evaluativos dirigidos a la función formativa y a la toma de decisiones que posibiliten la mejora de la calidad educativa.





## BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Argudín, Y. Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. México: Trillas, 2009.
- Arreola, R. (2013). El modelo de competencias y su aplicación en la RIEB. En Del curriculum al aula. Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB. México: Graó.
- Arreola, R. (2014). El adolescente de secundaria: significados en torno a las competencias docentes socio-afectivas y su impacto en el aprendizaje y el desarrollo. Tesis para optar por el grado de Doctora en Pedagogía, UNAM.
- Brunner, J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos y estrategias. Documento de trabajo. Santiago de Chile.
- Cragan, L (1991). Communication in Small Group Discussions West Publishing Company. St, Paul USA.
- Carlos, J. (2008). Modelos e implicaciones curriculares de la educación basada en competencias (EBC). UNAM, Facultad de Psicología.
- Coll, César. ((2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Revista Aula de Innovación Educativa, Núm. 161, pp. 34-39.
- Korman, A (1978) Psicología de la industria y de las organizaciones. Madrid: Marova.
- Mendoza, A. (2001) Nuevos retos en la concepción del trabajo (mente de obra). Ponencia presentada en el 1er. Foro Regional de Vinculación Educación-Sector Productivo. Edo. De México, Tecamac.
- OCDE (2002). La definición y selección de competencias clave. Consultado en <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>. 15 de agosto de 2011.
- Perrenoud, P. (2009). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- SEP. (2009). Reforma integral de la educación básica 2009. Diplomado para maestros de primaria. México, SEP/UNAM.
- SEP (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. Consultado en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/plan/PlanEstudios11.pdf>. 26 de noviembre de 2011.





- 
- Tobón, Sergio. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup.
- Tobón, S. (2008). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE, 2008.
- Zabala, A. y L. Arnau. (2008). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

