



ISSN: 2448-6574

## EVALUACIÓN DE “COMPETENCIAS DOCENTES” EN EL POSGRADO. DE LA TÉCNICA A LAS PERSONAS

Cirila Cervera Delgado

[cirycervera@yahoo.com](mailto:cirycervera@yahoo.com)

Mireya Martí Reyes

[mireyadeug@gmail.com](mailto:mireyadeug@gmail.com)

Marcos Jacobo Estrada Ruiz

[estrada.ruiz.marcosi@gmail.com](mailto:estrada.ruiz.marcosi@gmail.com)

Sergio Jacinto Alejo López

[jacintosergio@hotmail.com](mailto:jacintosergio@hotmail.com)

### RESUMEN

Presentamos esta ponencia como parte de una investigación de evaluación de programas de posgrados en educación, particularmente de las competencias que propician en sus estudiantes, en su mayoría profesoras y profesores que buscan una especialización de su quehacer docente.

A partir de un breve marco en torno a las competencias, transitamos por aquéllas que se han propuesto como propias del campo de la educación, distinguiendo entre las de carácter técnico y las metacompetencias (o competencias complejas), que atañen al ámbito personal y valoral-social de las y los profesoras.

Los resultados obtenidos nos muestran, en efecto, que los posgrados propician el desarrollo de competencias en torno al cómo (planear, enseñar, evaluar), con qué (tecnologías, lenguas extranjeras, herramientas diversas) y que, algo lejos, dejan la parte del desarrollo de la persona del docente, como si éste no fuera parte de su misión, y reduciendo a las y los profesores a su tarea mera y exclusivamente técnica como enseñantes y aplicadores de programas educativos, como se identifican dentro de la racionalidad técnico-burocrática del currículum.

**PALABRAS CLAVES:** Posgrado, Competencias docentes, Metacompetencias, Competencias complejas.



ISSN: 2448-6574

## I.- Planteamiento

Cuando en la última década del siglo XX irrumpió en México el enfoque de competencias en la educación, posiblemente fue recibido por dos escenarios antagónicos: uno conformado por los convencidos de adaptarse a la nueva moda en el terreno educacional, y el otro integrado por los críticos del término y del concepto; es probable la existencia de un tercer grupo compuesto por los profesores de educación básica, a quienes no se les consulta tampoco y sólo tienen que aplicar los modelos tal como vienen dictados de la Secretaría de Educación Pública.

Es probable que, a más de dos décadas de la llegada de “las competencias”, los dos extremos que identificamos como antagónicos ya no lo sean tanto. Lo que nos sigue preocupando, como una tarea pendiente para quienes creemos todavía en una formación integral, es la forma en la cual se sigue tratando el tema en la formación de docentes. Nuestro punto de análisis se basa en una premisa básica en la educación: así como es importante el desarrollo del aspecto técnico, lo es (y en primer lugar), el desarrollo de la persona; sólo de esta manera se puede hablar de educación y no de una mera instrucción. En este contexto, con la investigación<sup>1</sup> en marcha de la que se deriva esta ponencia, se propone indagar cuáles competencias buscan desarrollar los posgrados en educación, cuyos estudiantes son preponderantemente profesoras y profesores frente a grupo.

Para esta ocasión, presentamos los resultados correspondientes a dos grupos de estudiantes de una maestría con carácter profesionalizante, sobre las competencias que desarrollan al cursar el posgrado. El supuesto apunta a que existen diferencias en el nivel de énfasis y desarrollo de competencias docentes técnicas en comparación con las competencias complejas que atañen a los ámbitos personal y social de las y los profesores.

Las preguntas que buscamos contestar son: ¿Cuáles son las competencias que se adquieren o desarrollan durante el posgrado? y ¿hay diferencias significativas de logro entre las competencias docentes del ámbito técnico y las del ámbito personal y social?

---

<sup>1</sup> Un avance anterior de esta investigación, la presentamos en el VII Congreso Nacional de Posgrados (Mérida, 2015). Allí informamos, sin embargo, de los resultados comparativos del desarrollo de competencias en maestrías con enfoque profesionalizante y con orientación a la investigación mediante la ponencia: “Los posgrados en educación y el desarrollo de competencias: discursos y voces de los egresados.”



ISSN: 2448-6574

## II.- El sentido polisémico y común de las competencias en educación.

Cuando el discurso de las competencias llegó a México, los profesores de educación básica estaban centrados en el constructivismo y al aprendizaje significativo como enfoques de aprendizaje. De manera inmediata, la palabra *competencias* encontró serios detractores por la evocación de “lucha”, “competición”, “contienda”, etc., antónimos de un aprendizaje colaborativo y participativo, que se había identificado como “lo bueno”; como “*bueno*” era todo lo que se oyera sobre constructivismo y aprendizaje significativo apenas unas páginas y días anteriores. Así suelen suscitarse las reformas curriculares en México.

Con el paso del tiempo, hemos podido sopesar las respuestas de quienes creían en lo positivo de las *competencias*: “defendían” el término acudiendo a definiciones que no se encuentran siquiera en su definición etimológica. La moda teórica se estaba presentando a los profesores, de nueva cuenta y para variar, sin contextualización, sin reflexión, sin análisis... y como ha ocurrido con más demasiada frecuencia de la que esperamos.

Esa inconformidad en torno al término, ni siquiera frente al concepto, nos volvió unos apasionados buscadores de la raíz de la *nueva* propuesta para la educación básica, que no tardó en infiltrarse prácticamente en todos los niveles, hasta en el posgrado, ya inmiscuido en reformular sus planes de estudio “por competencias”, so pena de quedar en la orilla de la teoría y del mandato de focalizarse en las competencias.

A partir de la palabra *competencias*, se han acuñado términos como los siguientes: “aprendizaje por competencias”, “enseñanza de competencias”, “enfoque basado en competencias”, “aprendizaje basado en competencias”, “currículum por competencias”, “planeación por competencias”, “evaluación por competencias” y cuantas combinaciones con las preposiciones “en”, “por” y “con” se puedan hacer, así como las derivadas de los mismos términos “aprendizaje”, “enseñanza”, “evaluación” y “planeación”. De repente, todo es competencias. Este escenario, más el sentido real y etimológico de las competencias, irremediablemente ligadas con el desempeño laboral y de desempeño, nos llevó a la búsqueda de otras opciones, que nos dejen más conformes con el tipo de educación en la que creemos: una educación humana, integral y armónica, y de ninguna manera reducida al sentido técnico, utilitarista y eficientista de quienes prefieren centrarse en el cómo y con qué; antes que en el qué y el para qué.



ISSN: 2448-6574

Una somera indagación, nos permite percatarnos de que en la década de los 70, D. McClelland, en la Universidad de Harvard, aportó el primer concepto de *competencia* con la característica subyacente relacionada a una actuación de éxito en el trabajo. Sin embargo, la aportación de Daniel Goleman, ya invitaba a ver las competencias como un constructo complejo, considerando no sólo la parte cognitiva, sino también la emocional y la conductual.<sup>2</sup>

Por tanto, lo primero que podemos afirmar en torno al término “competencia” es que tuvo su origen en una sociedad que demandaba respuestas para su sector industrial, pero que al mismo tiempo, se pensó que *el hacer* no era el único fin de la educación. Desafortunadamente, su uso actual no alcanza a abarcar las características de una educación integral y armónica, que forma individuos críticos, creativos, reflexivos; con unos docentes que igual deben desarrollar competencias en el terreno técnico y humano; como seres individuales y sociales a la vez, en contextos complejos e inciertos. Estos son los enfoques de las “competencias”, que queremos explorar en estudiantes de posgrados en educación.

### III.- El desarrollo de “competencias” en los posgrados en educación.

Scriven (1998), Angulo (1999), Perrenoud (2004) y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2004), entre otros, han especificado las competencias exclusivamente docentes, por lo que la discusión no la centraremos en ello, sino en las deudas que tiene la agenda en la formación inicial y continua de los profesionales de la educación. Si la formación en “competencias” es importante para cualquier licenciatura, lo que toca a los profesores, según la importancia que nosotros atribuimos a la actividad que ellos desarrollan educando, debe ser un ámbito no solamente de práctica, sino de análisis y reflexión; es más, no puede ser un discurso de los profesores, sino una forma de vida, como modelo que son para los estudiantes.

Y no estamos afirmando que las competencias de los profesores las deben poseer los alumnos: las competencias no se transmiten ni siquiera de forma paralela. Pero, como prevalece en la tradición pedagógica, el maestro es modelo y uno de los medios más efectivos en la educación. Por tanto, una primera tarea de análisis debería pensarse en torno a esas competencias básicas de los profesores: sabe comunicarse en forma oral y escrita, maneja las

---

<sup>2</sup> Versión libre de Daniel Goleman en Cris Bolívar, *Más allá de la formación. El desarrollo de competencias*. En <http://www.eaearh.com/formacion/masallaformacion.htm>



ISSN: 2448-6574

tecnologías de la comunicación y la información, convive armónicamente en la diversidad, posee valores humanos, etc.

Sin embargo, como hemos podido constatar, una vez más, la preocupación parece centrarse en cómo planear por competencias, cómo enseñar por competencias y cómo evaluar las competencias; es decir, la preocupación y ocupación del enfoque está en la técnica, en el cómo (saber hacer); lamentablemente no en el qué ni en el para qué. Lo anterior significa que, una vez más, se concibe a los profesores como técnicos, y no como intelectuales de la educación que saben y pueden cuestionarse sobre la teleología y la axiología del hecho de educar. No obstante, sin despreciar esas competencias, habilidades o destrezas *que hacen* a los maestros, nuestro énfasis está en la inclusión de las que llamamos competencias complejas, competencias humanas o metacompetencias, que se resumen en el “saber vivir”, lo que a su vez implica el saber ser, el saber hacer, el saber estar.

El **saber ser** alude a las virtudes del ser individual, pero además el **saber estar** nos ubica en un lugar concreto, en una esencia del ser, en un momento determinado y en una situación o circunstancias particulares que nos lleva a desplegar no una competencia simple, sino una serie de ellas o una metacompetencia para “vivir”.

En esta competencia del saber estar, el profesor sabe su rol: es profesor, lo que le exige un saber hacer (hacer pedagógico: planeación, ejecución y evaluación de la enseñanza), un saber ser (valores y actitudes como persona-profesor), en un contexto (nivel social, económico, cultural; zona geográfica, etc.), con personas concretas (niñas, niños; adolescentes, jóvenes, adultos, etc.), de manera pertinente.

Trabajos ya clásicos en este campo son los de Philippe Perrenoud (2007), *Diez nuevas competencias para enseñar*; el de Miguel Zabalza (2007), *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* y el de José Gimeno Sacristán (2009), *Educar por competencias. ¿Qué hay de nuevo?*, sólo por citar algunos de ejemplo. El artículo de donde derivamos el instrumento es el de Rueda, “La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias”, publicado en el 2009. De estas fuentes abrevamos para el estudio que presentamos enseguida.



ISSN: 2448-6574

#### IV. Metodología

Para el trabajo de campo, construimos una encuesta, a manera de escala, con 29 ítems para explorar el campo de las competencias docentes de carácter más técnico y 6 para las competencias personales o competencias complejas. Tomamos a Jornet (2009), quien propone los niveles de *muy competente*, *competente*, *aceptable*, que podrían reflejar los puntajes generales obtenidos en el proceso. Así, las opciones para cada ítem fue: Muy competente (con un valor de 3), Competente (valor de 2) y Aceptable (1 punto).

En este avance, presentamos el análisis de los resultados del instrumento que nos contestaron 45 estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo. De ellos, 22 cursaban el 4º semestre y 23 estaban en el 2º semestre. Este posgrado está clasificado como profesionalizante, por lo que se espera, en efecto, que propicie el desarrollo de competencias que, a la larga, tienden a la formación de competencias para mejorar el desempeño docente.

#### V.- Hallazgos

Para explorar las competencias docentes que dicen haber adquirido o desarrollado los estudiantes del posgrado mencionado, tomamos la clasificación que hace Rueda (2009). Antes, vale aclarar que aunque las competencias aparecen como campos aislados en relación con los demás, en realidad se trataría de explorar la complejidad del conocimiento adquirido. Siguiendo este modelo, mostramos los siguientes resultados.

En la competencia “Planear el curso de la asignatura”, el 60.68% de los egresados dice ser “Muy competente”; un 32.48 dice ser “competente” y sólo un 6.83%, dice tenerla en un nivel “Aceptable”. Por estas respuestas, sabemos que más de 9 de cada 10 egresados de un posgrado en educación tiene la competencia de planear convenientemente un curso. De entre los 7 rasgos con la que compusimos esta competencia, los niveles más bajos corresponden a “Ubica los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios” y “Delimita el enfoque de enseñanza (metas, filosofía, postura epistemológica y didáctica)”, tampoco nada raro, pues estos enunciados van mucho más allá del dominio de una técnica. En contraparte, el rasgo “Incorpora el uso de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación”, fue el que obtuvo el mayor puntaje.



ISSN: 2448-6574

La competencia “Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase)”, obtuvo un porcentaje de 58.92% para el rango de “Muy competente”; un 34.63% para el de “Competente” y un 6.45% para “Aceptable”; de donde se sigue apreciando un nivel de logro positivo. El rasgo “Prevé espacios de trabajo más amplios de relaciones con otros profesionales e instituciones”, es el que, en lo individual, obtuvo la puntuación más baja; este resultado indicaría a los posgrados que se deben afianzar estrategias como la participación en coloquios, encuentros y congresos en educación, entre otros, con la finalidad de que los maestrantes establezcan un diálogo entre pares, aunado al trabajo colegiado y colaborativo.

Para la competencia “Llevar a cabo la interacción didáctica”, las respuestas de los egresados fueron: en un 50.46% para el nivel de “Muy competente”; un 39.22% para “Competente” y un 10.32% para “Aceptable”. El rasgo individual de esta competencia que obtuvo la puntuación más baja es “Proporciona retroalimentación al desempeño de los estudiantes”, e “Involucra a los estudiantes en los procesos de autoevaluación, evaluación y coevaluación”, que se relacionan directamente con la evaluación, que ya hemos señalado como un punto a tratar y resolver en la agenda educativa nacional.

“Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico”, obtuvo los siguientes porcentajes de respuesta: 51.55% para “Muy competente”; 37.96% para “Competente” y 10.49% para “Aceptable”. Y aunque un poco más de la mitad de los egresados dice dominar la competencia en su globalidad, la lectura de cada rasgo indica que un área de oportunidad es la que dice: “Tiene la capacidad para comunicarse por escrito y oralmente, utilizando de manera eficiente una lengua extranjera”, resultado que, a pesar de todo, no nos sorprende, pues numerosos estudios demuestran el raquítrico dominio de lenguas extranjeras, aunque los posgrados lo tengan como requisito de ingreso-egreso.

La competencia “Utilizar formas adecuadas para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su impacto”, obtuvo apenas un 31.57% para el nivel de “Muy competente”; un 55.78% para “Competente” y un 12.65% para “Aceptable”. Como lo habíamos inferido antes, la evaluación es un tema pendiente, lo que se confirma con el nivel de esta competencia, la única del grupo de competencias docentes cuyo mayor porcentaje no se integra en “Muy competente”. De los rasgos individuales, el que se refiere a “Da seguimiento a las trayectorias personales de los estudiantes”, fue el que recibió menor puntuación. Esta área de oportunidad puede indicar a los posgrados brindar herramientas a los maestrantes para que visualicen en la evaluación el

Debates en Evaluación y Currículum/ Congreso Internacional de Educación Evaluación 2016 / Año 2, No. 2, Septiembre de 2016 a Agosto de 2017/



ISSN: 2448-6574

seguimiento de sus estudiantes como tarea permanente y sostenida, más allá de un momento reducido a los exámenes.

Adicionalmente, y dado que es parte de nuestro análisis, la lista de competencias de Rueda (2009), la completamos a través de seis preguntas directas y relacionadas con las metacompetencias complejas del saber ser y saber estar, es decir, de las competencias personales. Los seis ítems se agrupan en los siguientes enunciados:

- a) Sabe comunicarse en forma oral y escrita para interrelacionarse con su comunidad.
- b) Convive armónicamente en la diversidad y posee y promueve valores humanos.

En cuanto a la primera de ellas, un 28.5% de los encuestados contestaron que se consideran "Muy competentes"; un 30.2% se dice "Competente" y un 41.3% se confiesa sólo "Aceptable". Si partimos de que el fin de esta competencia es la interrelación con su comunidad, vemos un déficit preocupante, pues atañe a la relación consigo mismo y con los demás: se trata de la interrelación humana.

Sobre la competencia referente a la vivencia de valores en la cotidianidad, los resultados son muy similares respecto de la anterior: un 25.18 se dice "Muy competente", un 26.52% se califica como "Competente" y el restante 48.3% (el rango más alto para esta opción), se admite como "Aceptable".

Como lo anticipamos, los planes de estudio de los posgrados están orientados por una racionalidad instrumentalista, en cuyo mismo cauce avanzan las competencias, por más que se quiera hacer un eufemismo del término. Invariablemente, parece ser que los programas educativos se olvidan de aquellas competencias complejas que atañen a los ámbitos personal y social.

Los resultados con este grupo de estudiantes de un posgrado en educación, nos permite comprobar, efectivamente, que su enfoque está en desarrollar mejores profesores, enseñantes. Las competencias complejas de índole personal no alcanzan a ser apreciadas. Quizá, también, debamos exculpar a los planes de estudio. Quizá no sea su quehacer y debamos reclamar la formación integral a otros muchos niveles.





ISSN: 2448-6574

## A manera de conclusiones

El tema de las competencias en educación evidencia una tarea al menos postergada a lo largo de la tradición en la formación de docentes: sin un análisis que garantice que los profesores les otorgan un sentido en su pensar y su actuar docentes; así, son los primeros a quienes se reduce a un papel de técnicos que repiten, ejecutan y aplican propuestas ajenas. Como reduccionista y estrecho resulta ser el significado que se les da a las competencias. Por ello, hemos presentado un marco referencial y teórico en torno al desarrollo de competencias a través de las respuestas de profesoras y profesores estudiantes de un posgrado en educación, de las que derivamos las siguientes conclusiones:

- a) Los posgrados en educación promueven la adquisición y el desarrollo de competencias.
- b) De entre las competencias para la docencia que prevén los posgrados, la que en versión de los encuestados desarrollaron más es “Planear el curso de la asignatura”, mientras que la que menos reconocen haber desarrollado es la consecuente con “Utilizar formas adecuadas para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su impacto”, lo que ratifica la necesidad de introducir en los planes de estudio de las maestrías, un análisis de los temas concernientes a la evaluación.
- c) La competencia menos desarrollada tiene que ver con el aspecto personal (comunicación para interactuar, respeto hacia la diversidad, fomento de valores).

Aunque se trata de un primer acercamiento al tema, a partir de la escucha y el análisis de las opiniones de 45 estudiantes de posgrado, hemos podido confirmar algunos supuestos y tendencias. Sin embargo, también hemos abierto otras interrogantes: entre ellas, si es pertinente seguir hablando de competencias (desde una perspectiva “eficientista”) o de propiciar en los maestrantes aquellos rasgos que los harán mejores docentes sólo en la medida en que pueden ser mejores personas, lo que nos llevaría a conceptuar de otra forma el diseño de posgrados dedicados a profesionalizar el quehacer de educar, más allá de enseñar.



ISSN: 2448-6574

## Referencias

- Bolívar, Cris. *Más allá de la formación: el desarrollo de competencias*. En: <http://www.areas.com/formacion/masallaformacion.htm>
- Catalán, Ramiro y Loreto M. Egaña (2004). *Valores, sociedad y educación. Una mirada desde los actores*. Chile: LOM Ediciones/PIIE.
- Díaz-Barriga, Á. (2006). "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" En: *Perfiles Educativos*, tercera época, año/vol. XXVIII, número 111. Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 7-36. México: UNAM.
- García, Xus Martín y Joseph M. Puig Rovira (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. España: Graó.
- Gimeno, J. (coord.) (2009) *Educar por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* 2ª ed. Barcelona: Morata.
- Jaik, A. & Ortega, E. (2011). "Nivel de dominio de las competencias investigativas de los alumnos de posgrado". Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE/UANL.
- Jornet, M. (2009). "La evaluación de los aprendizajes universitarios". Documento presentado en la III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado, Universidad de Cádiz, España.
- Morales, C. (2008). "Evaluación del aprendizaje por competencias en los posgrados a distancia del ILCE." En: *Tecnología y Comunicación Educativas*. Año 22, No. 46. Enero-junio de 2008.
- Peimbert, C., García, A. & Albarrán, R. (2009). "Modelo de competencias para la formación en investigación educativa en la Maestría en Educación Física de la Escuela Normal de Educación Física del Estado de México." Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE/UV.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. 5ª ed. Madrid: Graó.



ISSN: 2448-6574

Rueda, M. (2009). "La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias." En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 11, No. 2, 2009. México: COMIE.

Sánchez-Puentes, R. (2000). *Enseñar a investigar*. México: UNAM/Plaza y Valdés Editores.

Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. 2ª ed. España: Narcea.

Zavala, A. & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Madrid: Graó.

Zavala, Antoni y Laia Arnau (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. España: Graó.