

# 6 EVIDENCIAS EVALUATIVAS EN PLANES DE CLASES DE PROFESORES UNIVERSITARIOS ALINEADOS EN UN MODELO POR COMPETENCIAS

**Jorge Omar Trisca<sup>1</sup> / Génesis Caridad Granados Ayala<sup>2</sup>  
Daniela Guadalupe Frutos Nájera<sup>3</sup> / Otoniel Ruvalcabar Estrada<sup>4</sup>**

## RESUMEN

Existe escasez de investigaciones sobre la congruencia de herramientas de evaluación utilizadas en la metodología de enseñanza por competencias. En la presente investigación no experimental, transversal descriptiva, se analizaron 32 planes de clases elaborados por profesores universitarios del área de educación para conocer las herramientas evaluativas empleadas. Se identificaron 36 herramientas de evaluación correspondientes al modelo de evaluación por competencias y 22 al tradi-

<sup>1</sup> Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Morelos, Dirección de Posgrado e Investigación. Ave. Libertad 1300 Pte. Barrio Matamoros, Morelos, N. L., México. C. P. 675300  
CE: trisca@um.edu.mx <https://orcid.org/0000-0002-0712-7042>

<sup>2</sup> Estudiante de Doctorado en Gestión Docente en la Universidad de Morelos, Becaria de la Dirección de Posgrado e Investigación y Asistente editorial de la Revista Internacional de Estudios en Educación. Ave. Libertad 1300 Pte. Barrio Matamoros, Morelos, N. L., México. C. P. 675300  
CE: granadosgenesis@um.edu.mx <https://orcid.org/0000-0002-8753-4456>

<sup>3</sup> Docente de la Universidad de Morelos, Dirección de Posgrado e Investigación. Ave. Libertad 1300 Pte. Barrio Matamoros, Morelos, N. L., México. C. P. 675300  
CE: danielafritos@um.edu.mx <https://orcid.org/0000-0001-6145-9753>

<sup>4</sup> Estudiante de Doctorado en Gestión Docente en la Universidad de Morelos. Ave. Libertad 1300 Pte. Barrio Matamoros, Morelos, N. L., México. C. P. 675300  
CE: tony\_ruval@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0003-1406-9618>

cional. Se observó que las herramientas de evaluación tradicional reciben mayores porcentajes en la evaluación final. Se encontró que los exámenes son la herramienta de evaluación más frecuente (22 elecciones), mientras que la de proyectos de investigación tuvo la mitad de las elecciones. Se concluye que, a pesar de la implementación de un modelo educativo basado en competencias, se continúan usando frecuentemente herramientas de evaluación tradicional.

**Palabras clave:** evaluación de competencias; planes de estudio; aprendizaje basado en competencias; evaluación de programas.

## ABSTRACT

There is a shortage of research on the congruence of assessment tools used in the Competency-based learning. In this non-experimental, cross-sectional descriptive research, were analyzed 32 class plans of university professors in the area of education to know about their tools used for evaluation. 36 assessment tools were identified of competency assessment model and 22 of traditional. It was noted that traditional assessment tools receive higher percentages in the final evaluation. Exams were found to be the most frequent evaluation tool (22 choices), while research projects had half of elections. It is concluded that despite the implementation of a competency-based educational model, traditional assessment tools continue to be frequently used.

**Keywords:** skills assessment; study plans; competency-based learning; program evaluation.

## INTRODUCCIÓN

Ante los desafíos del siglo XXI, organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNICEF) han propuesto nuevos métodos educativos, los cuales permiten hacer frente a estos retos (Ríos Muñoz y Herrera Araya, 2017).

Este nuevo paradigma educativo basado en la adquisición de competencias surge como respuesta a las necesidades sociales actuales. Su objetivo es educar de forma holística a las nuevas generaciones con la finalidad de fomentar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes correspondientes a los contextos actuales y que a su vez contribuyan en mejorar la calidad de vida social e individual. Asimismo, a la mejora de la calidad educativa (Larrea Plúa, 2016; Acebedo Afanador, 2016).

En este sentido, las instituciones de educación superior han actualizado en los últimos años sus currículos formativos para ofrecer una educación basada en el logro de competencias. Esto significa que los docentes planifican los procesos educativos con base en el desarrollo de competencias, y esta nueva forma de enseñar y aprender implica también un cambio en la evaluación como parte del proceso formativo. En otras palabras, los docentes migran del uso de las herramientas tradicionales hacia aquellas que enseñen y evalúen competencias profesionales (Larrea Plúa, 2016).

El modelo por competencias incluye, además de una valoración final, una evaluación del proceso de manera sistemática, analítica y de retroalimentación en la que existen un producto y una evidencia del desempeño por parte del estudiante. La evaluación de competencias analiza las acciones continuas realizadas dentro de un ambiente lo más real posible

integrado por saberes, contextos, valores y principios éticos. Las autoevaluaciones, coevaluaciones, evaluaciones grupales y evaluaciones en línea están orientadas a evaluar las habilidades relacionadas con el “saber-saber, saber-hacer, saber-ser y saber-convivir” (Larrea Plúa, 2016; Acebedo Afanador, 2016).

A pesar del avance obtenido en la implementación de este enfoque, la literatura refiere una carencia sobre cómo evaluar la enseñanza por competencias (Larrea Plúa, 2016; Ríos Muñoz y Herrera Araya, 2017). Esto es debido a que las bases teóricas para la evaluación de competencias por parte de los profesores son insuficientes en las diferentes áreas del conocimiento (Díaz Valdés, Pérez García, Calderón Mora, Fardales Macías et al., 2017).

La institución seleccionada para este estudio adoptó desde 2010 en su proyecto educativo el aprendizaje basado en competencias. En este modelo se hacía énfasis en la integración de conocimientos, capacidades, destrezas y habilidades que permitieran a los estudiantes desarrollarse en su proyecto educativo y egresar con las competencias profesionales requeridas.

Desde la implementación del modelo, los educadores han sido capacitados por medio de un organismo interno cuya función principal es fomentar la actualización profesional docente. Sin embargo, y de acuerdo con la literatura desarrollada hasta aquí, si bien se percibe un avance sobre la enseñanza por competencias, no ocurre lo mismo con el análisis de los aspectos evaluativos de este modelo. De aquí la importancia de conocer más profundamente cómo se evalúan las competencias en las instituciones educativas e identificar las herramientas utilizadas para su evaluación.

## ANTECEDENTES

El modelo educativo mediante competencias es una respuesta al constante cambio que la sociedad experimenta en este siglo XXI; en la sociedad actual nada es estático y, además, los hechos suceden vertiginosamente. Por ello, la educación necesita innovar para estar acorde con los tiempos que transcurren.

El ámbito laboral del siglo XXI necesita profesionales que posean las competencias para resolver las dificultades de su profesión. Generar alternativas, tener capacidad de comunicación, solucionar problemas, tener empatía y buen trato personal, estas son algunas de las competencias que se necesitan actualmente. El cambio social constante exige que los modelos educativos se actualicen de manera permanente, es decir, sin anclarse en el pasado. La educación debiera enfocarse en las necesidades que el mundo laboral y social demanda; las escuelas del presente deben tener como enfoque principal, preparar a sus alumnos en un ambiente lo más real y cercano posible a lo que enfrentarán cuando ingresen a su campo de acción (Gómez Carrasco, Monteagudo Fernández y Miralles Martínez, 2018).

De acuerdo con Ríos Muñoz y Herrera Araya (2017), las competencias permiten a los egresados de un determinado nivel académico poseer las habilidades necesarias para hacer frente al próximo nivel; en el caso específico de los universitarios, les aporta los saberes que necesitan dominar para ejercer en su carrera. Ante la constante demanda de experiencia para un primer empleo, las competencias son las herramientas adecuadas para poder enfrentar las exigencias de la vida real.

Algunos autores (Martínez-Miguel, Solano Ruiz, García-Carpintero Blas y Manso Perea, 2018; Bolívar Botia, 2015) consideran que el modelo educativo de competencias tiene como uno de sus propósitos hacer más

fácil la transición entre la escuela y el mundo laboral, a través de un proceso de aprendizaje que es de suma utilidad en la vida del alumno. El docente se encarga de posicionar al alumnado frente a conocimientos que le permitirán resolver situaciones de su quehacer profesional y personal, ya sean fáciles o complejos.

Según Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016), el concepto “competencias” incluye la unión de ciertos conocimientos, habilidades y saberes, que permiten al individuo desempeñarse con eficacia en ambientes profesionales. Las competencias no tienen tanto que ver con capacidades intelectuales, sino con el uso que se hace de ellas, por tal razón se reflejan de mejor manera cuando son puestas en acción.

Por lo tanto, la evaluación de competencias no se enfoca en lo informativo sino en la formativo. La evaluación no trata de encontrar errores en los alumnos sino en darles oportunidad de mejorar su aprendizaje. El docente toma la evaluación como una forma de conocer el nivel de sus aprendices y a partir de allí, implementar estrategias que permitan mejorar las deficiencias encontradas y robustecer los puntos fuertes. En este modelo educativo se valora mucho el proceso, incluso, más que el producto final (Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2016).

En síntesis y de acuerdo con Martínez et al. (2018), el modelo de aprendizaje basado en competencias demanda que los docentes utilicen estrategias de evaluación que fomenten, adquieran y demuestren el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

En este modelo de evaluación no solo se evalúa al alumno. El docente e incluso la institución son evaluados con el fin de descubrir qué puntos mejorar. Una gran diferencia entre el modelo tradicional y el de competencias es el uso que se hace de los resultados de la evaluación. En el modelo tradicional las evaluaciones sirven para adjudicar una nota

final mientras que en el de competencias la evaluación sirve para ayudar al alumno a mejorar su proceso de aprendizaje y así tener un mejor aprovechamiento (Ríos Muñoz y Herrera Araya, 2017).

Para Larrea Plúa (2016), mirar la evaluación como el último paso del proceso educativo es dejarlo inconcluso. Pocos son los docentes que utilizan la evaluación como un medio para generar un marco de referencia por el cual evaluar la efectividad de sus estrategias de enseñanza. De manera regular, enfocan la función de la evaluación en términos de colocar una calificación a los alumnos.

Por el contrario, la evaluación que se realiza en el proceso de enseñanza por competencias permite conocer el nivel actual del alumno. La finalidad es hacer una comparación con su nivel inicial y encontrar la forma de potenciar su aprendizaje futuro. Por medio de esta metodología, el docente tiene una manera de medir sus estrategias y saber si están dando los resultados deseados.

Acebedo Afanador (2016) comenta que la evaluación según el modelo educativo por competencias no está limitado a un momento específico, no se trata de un periodo establecido donde se evalúan los conocimientos, más bien es un proceso en el que de manera constante se está monitoreando el desarrollo del alumno.

El docente encuentra en la evaluación una herramienta poderosa para conocer profundamente tanto las fortalezas como las debilidades de sus alumnos. El conocimiento personalizado del aprendizaje forma parte de los resultados que se obtienen de la evaluación.

## La evaluación por competencias

Debido a las demandas sociales actuales y considerando que la educación debe responder a las necesidades implícitas de esta sociedad, ya no es discutible si debe aplicarse o no en todos los niveles educativos el modelo basado en competencias. Aunque existen diversas investigaciones sobre la inserción de este modelo, escasean los estudios sobre si se aplican congruentemente las estrategias de enseñanza y evaluación.

Uno de los autores consultados sostiene que “si se trabaja en clase por competencias, la evaluación debería ser congruente con este planteamiento” (Martínez Sallés, 2017, p. 68). En este contexto, la evaluación es o debiera ser una herramienta para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Gómez Carrasco, Monteagudo Fernández y Miralles Martínez, 2018; Martínez Sallés, 2017). Sin embargo, la evaluación resulta uno de los principales problemas en la educación basada en competencias (Martínez-Miguel, Solano Ruiz, García-Carpintero Blas y Manso Perea, 2018). Existen diversas razones para este estado de situación; una de ellas es que los profesores siguen evaluando de manera tradicional, es decir, aplicando exámenes memorísticos debido a que las reformas educativas aumentan la presencia de contenidos conceptuales (Gómez Carrasco, Monteagudo Fernández y Miralles Martínez, 2018). Otra razón es la cantidad de alumnos por grupos, lo cual impide evaluar individualmente las competencias y en consecuencia, limita la realimentación y el aprendizaje (Martínez-Miguel, Solano Ruiz, García-Carpintero Blas y Manso Perea, 2018).

Por otro lado, Larrea Plúa, (2016) afirma que a pesar de que hay maestros que tienen gran experiencia impartiendo clases en el aula, tan solo algunos planifican por competencias, mientras que otros cuantos planifican y usan métodos para el desarrollo de las mismas, pero no evalúan por competencias, y enumera posteriormente algunas razones de dicha situación. Una de ellas se refiere a los pocos conocimientos y capacita-

ciones que los maestros tienen sobre lo que significa evaluar por competencias. No obstante, aquellos que reciben capacitación no la aplican en sus aulas, pues existe resistencia al hecho de cambiar las prácticas de enseñanza tradicionales, pues prevalece la insistencia de enseñar y evaluar como ellos mismos fueron enseñados y evaluados. Por otro parte, también está la poca flexibilidad de los docentes para desarrollar competencias transversales. En consecuencia, todo esto trae consigo que los docentes realicen evaluaciones con poca validez respecto a la adquisición de competencias.

También se puede observar que existe una opinión dividida en cuanto a la evaluación, entre maestros y alumnos. Por ejemplo, Martínez-Miguel, Solano Ruiz, García-Carpintero Blas y Manso Perea (2018) realizaron un estudio para identificar las percepciones de maestros y alumnos sobre el impacto de la evaluación de competencias en la calidad del aprendizaje. Ambos grupos coincidían en que la evaluación por competencias condiciona el aprendizaje. Sin embargo, demostraron diferencias en sus percepciones acerca de la evaluación, ya que los maestros afirmaron que su influencia era negativa y los alumnos pensaban que la evaluación consiste solamente en aprobar la materia. Por el contrario, los alumnos manifestaron que la evaluación es positiva, ya que les brinda la oportunidad de recibir realimentación para orientar y mejorar su aprendizaje.

Es por ello por lo que, debido a las incongruencias, irregularidades y discrepancias anteriormente mencionadas, resulta necesario evaluar las competencias con instrumentos que permitan identificar las competencias que los alumnos van adquiriendo, así como también la importancia que les dan a las mismas. Para evaluar las competencias adquiridas en alumnos universitarios, Prieto García, Alarcón Rubio y Fernández Portero (2018) elaboraron una rúbrica, la cual utilizaron junto con un cuaderno de equipo (Domínguez Fernández, Prieto García y Álvarez Bonilla, 2012) y un autoinforme de Interacción Grupal (Ibarra y Rodríguez, 2007). Los datos

mostraron que estos instrumentos evaluativos y mediadores “permiten al alumnado gestionar y dominar adecuadamente competencias genéricas para lograr los objetivos de aprendizaje y autorregular su conducta en entornos grupales potenciando sus recursos personales” (Prieto García, Alarcón Rubio y Fernández Portero, 2018, p. 207).

Por otra parte, Martínez Sallés (2017) afirma que el aprendizaje de competencias se adquiere por medio de tareas; por lo tanto, la evaluación de competencias también debiera realizarse de la misma forma, y propone una pequeña guía para diseñar tareas que evalúen las competencias y sus respectivas rúbricas de evaluación. Así mismo, añade que “los descriptores del MCER son un buen punto de partida para la evaluación de las competencias, las sub-competencias y los indicadores” (Martínez Sallés, 2017, p. 69).

## **Las herramientas de evaluación**

Las herramientas de evaluación constituyen una parte importante de la educación, permiten conocer y medir el grado de asimilación de contenidos y competencias que posee un alumno. Estas herramientas son necesarias para evaluar el aprendizaje; a partir de ellas se puede delimitar lo siguiente: ¿qué se quiere valorar? y ¿qué necesita un educando para alcanzar o demostrar el manejo de la competencia o las competencias? A partir de las herramientas de evaluación se puede conocer ¿cuánto? y ¿de qué manera han aprendido?

Desde el punto de vista de la literatura, el modelo de aprendizaje por competencias ofrece mayor variedad de estrategias para evaluar y, en este contexto, Moreno Olivos (2012) afirma que la evaluación por competencias es formativa y se enfoca tanto en el proceso como en el producto. Por ello, la evaluación por competencias prevé diversos contenidos que se valoran mediante proyectos, ensayos, exámenes, reportes, portafolios,

entre otros instrumentos y técnicas. Además, maneja variadas modalidades de evaluación como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Finalmente, afirma que la evaluación por competencias “en definitiva, será una evaluación continua, integral y humana, que reconoce y confía en la capacidad del alumno para aprender y, además, le comunica esta confianza en la interacción cotidiana” (Moreno Olivos, 2012, p. 9).

Por el contrario, la evaluación tradicional (Pérez Pino, Enrique Clavero, Carbó Ayala y González Falcón, 2017) tiene como principal objetivo brindar información sobre el avance que posee un alumno al culminar una unidad de enseñanza en comparación con ciertos criterios y estándares establecidos por el docente y el currículum institucional. Dentro de este modelo la evaluación es utilizada para formular un juicio, emitir una calificación parcial o final e incluso para hacer distinción o separación entre los alumnos acerca de sus niveles de conocimiento al finalizar una unidad de enseñanza.

### **Los planes de clases**

El plan de clase es un instrumento que ayuda a los docentes al momento de planificar e impartir sus clases. La finalidad de elaborar un plan de clases es plasmar de manera descriptiva, sintetizada y puntual los temas que se abordarán en las clases a su cargo. Los procesos educativos tienen dos momentos: la planificación y su desarrollo. El primero permite distribuir el tiempo para las actividades en las clases (Caballero Barros, Briones Galarza y Flores Herrera, 2014), señala los temas que se considerarán, las estrategias de enseñanza que se aplicarán e incluso los procedimientos con los cuales se evaluarán dichas clases. Esta información está estructurada en forma de registro y se supone que los profesores lo usan como una guía o referencia en el segundo momento del proceso educativo, es decir, en el desarrollo de sus clases. El plan de clases incorpora aspectos principales de la temática, por lo común se asientan los títulos de los temas y con una breve descripción de estos según el formato que

adopte la institución oferente. De manera que se constituye en un documento que puede ser consultado por el profesor y los alumnos de forma rápida y sencilla. Asimismo, en él se consignan y organizan las unidades o sesiones con las temáticas que se abordarán a lo largo de todo el curso.

Cuando se hace referencia al plan de clases dentro de un curso académico, este resulta ser el cronograma de trabajo, y es un requisito de autorización oficial para impartir el curso. El documento expresa el proceso de implementación del currículo y las herramientas de evaluación, resume los contenidos, establece la pertinencia y la vinculación entre las actividades de aprendizaje, señala el rol del estudiante y el del profesor, así como los productos de aprendizaje, los recursos didácticos y auxiliares que se emplearán, los momentos de evaluación, el sistema de calificación, los objetivos y las competencias por desarrollar.

## Metodología

La presente investigación es no experimental, transversal porque se recolectan los datos en un solo momento y, documental porque se basó en la indagación en documentos oficiales de la institución escolar. Estos documentos fueron los planes de clase electrónicos elaborados por los profesores, y descriptiva porque se describen el fenómeno estudiado y sus componentes (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2010). Se pretendió representar lo más detallada posible la estructuración de los planes de clase presentados por los maestros y que están almacenados en la plataforma educativa (LMS) propiedad de la institución estudiada. Durante el proceso de investigación y fundamentalmente en el análisis de los datos se observó que para una mejor comprensión del fenómeno hubiera sido muy necesario realizar algunas entrevistas a los profesores responsables de los planes de clases, para poder indagar con más profundidad los aspectos contemplados en el proyecto de investi-

gación. Se consideró finalmente, que utilizar esta técnica de la entrevista para recabar más información podría ser un factor fundamental para una futura investigación.

### **Población y muestra**

La muestra de la investigación se toma a partir de la recopilación de los planes de clases que fueron colocados en una plataforma educativa (LMS), por parte de los maestros de la institución escogida para este estudio. El total de los planes de clases revisados constituye aproximadamente el 50% del total de las materias impartidas en las diversas carreras de la Facultad de Educación.

### **Recolección de datos**

Se accedió a los planes de clases por medio de la plataforma empleada por la institución escolar, previa autorización de su responsable principal. Si bien se esperaba que cada plan de clases estuviera allí, se descubrió que la mayoría de los docentes no “suben” sus planes de clases a dicha plataforma.

Por otro lado, se desestimaron los planes de clases que no cumplían con los requisitos mínimos para ser incorporados al análisis global que se intentaba realizar. Debido a que se encontraron algunos planes que no señalaban las competencias de la materia o no era clara la redacción de aquellas. En tanto que otros estaban incompletos en lo referente a las pautas de evaluación o en cuanto a su redacción.

En definitiva, se trabajó con 32 planes de clases que cubrieron los requisitos mínimos esperados de 124 planes que suman el total de materias impartidas en dicha Facultad. De modo que la cantidad de planes en condiciones de ser examinados representaron el 25,8% del total.

## RESULTADOS

En la presente investigación se analizaron 32 planes de clases correspondientes al área de Educación de la universidad estudiada.

Durante el proceso de revisión de las herramientas de evaluación no se encontraron planes de clases uniformes, es decir, exclusivos de un modelo de evaluación; más bien, se observaron planes de clases con la inclusión de ambos modelos: tradicional y por competencias. Por tal motivo, se clasificaron los planes de clases de acuerdo con la predominancia de las herramientas de evaluación escogidas por los docentes. Estas herramientas de evaluación, conforme a sus características intrínsecas, fueron agrupadas en dos modelos de evaluación: tradicional y por competencias.

De los planes de clases analizados se encontraron en total 60 herramientas de evaluación, de las cuales 38 corresponden a la evaluación por competencias y 22 a la evaluación tradicional.

En el caso de aquellas herramientas de evaluación que tenían porcentajes insignificantes se optó por descartarlas, dado que no marcan una tendencia en cuanto al modelo predilecto del maestro. Esto es debido a que se parte del supuesto de que a aquellas actividades de evaluación que son importantes para el docente, naturalmente se les asigna un mayor porcentaje en la calificación final.

Se observó que, si bien hay una mayor diversidad de herramientas para la evaluación por competencias, los porcentajes de uso de estas son bajos en general. Esto puede deberse a que al usarse muchas de ellas simultáneamente, los porcentajes de asignación son pequeños. Aunque si este fuera el caso, sería poco probable, ya que intrínsecamente una herramienta de evaluación para competencias contempla conductas o

habilidades altamente desarrolladas, por lo que ameritan una asignación alta, por lo que parece más factible que la baja valoración en la calificación final se deba a que se asignan porcentajes mayores a las herramientas de evaluación tradicional y por lo tanto, esto indicaría una tendencia a priorizar la evaluación tradicional.

También se comparó la frecuencia de uso de las herramientas de evaluación tradicional con respecto a la frecuencia de uso de las herramientas de evaluación por competencias. Se observó que la frecuencia de uso de las cuatro herramientas más utilizadas en la evaluación tradicional fueron exámenes (22), tareas diarias (13), asistencia (12) y lecturas (10), que suman un total de 57 frecuencias. Mientras que las cuatro herramientas más aplicadas en la evaluación por competencias fueron investigación (11), proyectos (8), ensayos (7) y análisis de textos (7), sumando un total de 33 frecuencias.

En el conteo de las herramientas de evaluación tradicionales más empleadas se observa un total de 57 frecuencias. El hecho más sobresaliente parece ser la fuerte incidencia que tienen la asistencia y el cumplimiento de tareas. En este modelo la asistencia y las tareas reafirman la idea de que las clases expositivas son importantes, y las tareas para reforzar el aprendizaje son imprescindibles. Estos elementos son propios del resabio conductista de la educación. Lo llamativo es que aún con las ideas constructivistas como parte del desarrollo del modelo de competencias estos aspectos del modelo antiguo siguen siendo usado frecuentemente.

Se encontró cierta dificultad al tratar de agrupar las herramientas más usadas en la evaluación de competencias. Esto es debido a que herramientas como la investigación (11 frecuencias), los proyectos (8), el ensayo (7), el análisis de textos (7) y la práctica docente (6) tienen varios puntos en común en cuanto a las habilidades implicadas en su desarrollo. Por otra parte, se desconocía si el concepto adoptado por el maestro para

referirse a una herramienta específica tenía el mismo significado para todos los demás, debido a la complejidad conceptual de cada término. De todas formas, puede decirse que el uso de estas herramientas se encuentra presente en buena parte de los planes de clases y esto indicaría que el modelo comienza a cimentarse lentamente.

Con todo, dentro de las herramientas de la evaluación por competencias, se encontraron porcentajes bajos asignados a herramientas, tales como ensayo reflexivo (2-3%), cuadro descriptivo (2%) investigaciones (4-5%) y simulación (5%). Por otro lado, una herramienta aprovechada en ambos modelos es la participación. Sin embargo, la participación puede tener dos significados; en aquellos profesores que siguen enseñando por el modelo tradicional, la participación consistiría en responder preguntas o tener una inclinación teórica. Por el otro lado, aquellos profesores que enseñan por competencias podrían asignar un puntaje considerable a la participación, pues se basaría en el desempeño del estudiante en la clase, respondiendo a varias competencias y a su disponibilidad en responder ante las actividades de la clase.

Según la UNESCO, una de las demandas sociales es la participación colaborativa de los individuos. En el modelo de educación por competencias se busca la participación por medio del trabajo cooperativo. Sin embargo, al analizar los planes de clases, se observó que la participación colaborativa aparece como pauta de evaluación en un plan de clases y con una asignación del 5% del promedio final.

Otra pauta de evaluación altamente valorada dentro de la evaluación de competencias es el aprendizaje basado en problemas (ABP). No obstante, se encontró que un solo plan de clases aplica la misma y con una asignación del 5% en la evaluación final.

El portafolio es una de las herramientas evaluación más representativas del modelo de educación por competencias. Sin embargo, únicamente tres planes de clases utilizan el portafolio como herramienta de evaluación. Aun así, solamente en dos de ellos se les asignó porcentaje en la calificación, promediando el 12.5% de la calificación final. Estos datos son importantes porque la institución educativa instituyó oportunamente un programa tendiente a familiarizar al estudiantado y al profesorado en el uso de portafolio como evidencia de aprendizaje. Tal vez el problema se deba a la inexperiencia de los profesores en el uso del portafolio como herramienta de evaluación. Es posible que habiendo sido entrenados, el desarrollo de esta herramienta todavía necesite ser asimilado y esto lleva, generalmente, un buen tiempo de práctica.

## CONCLUSIONES

A pesar de ser un plan de estudios basado en competencias, existe una tendencia a continuar evaluando bajo el paraguas de la evaluación tradicional; probablemente por esta no se encontraron planes de clases en donde la evaluación de competencias se reflejara limpia y consistentemente. En efecto, en la mayoría de los casos contienen una mezcla de ambos modelos: tradicional y por competencias. Una explicación posible a esta situación particular es que, si bien en la institución se imparten los programas de estudio bajo la modalidad de educación por competencias (de hecho, es una exigencia de las autoridades educativas del Estado) en la práctica, las calificaciones finales de los estudiantes deben presentarse en un formato numérico a las autoridades gubernamentales, y vale recordar que las calificaciones numéricas tienen una fuerte asociación con los exámenes y la educación tradicional.

Por ello es probable que los exámenes se constituyan en una herramienta imprescindible para el profesorado, más allá del modelo de eva-

luación que hayan escogido los docentes. Desde luego, estas decisiones curriculares no coinciden con el desarrollo natural y personal de las competencias que, entre otros aspectos, está condicionado por el ritmo de aprendizaje de los alumnos y por otra lógica evaluativa.

Por lo tanto, es esperable encontrarse con planes de clases que incluyan ambos modelos. Pero como dice Trisca (2014, p. 107), "El problema es que cuando se entremezclan los patrones o criterios de evaluación, los resultados pueden ser imprevisibles".

Otro aspecto importante por analizar es que no se observó una diferencia entre los mayores porcentajes asignados a las herramientas de evaluación en cada modelo. El mayor porcentaje en el modelo tradicional está asignado a los exámenes (algo completamente esperable) y en el caso de la evaluación por competencias, el mayor porcentaje recae sobre actividades como proyectos de investigación y aspectos formativos, lo cual también es predecible. Sin embargo, esto llama la atención ya que, si la enseñanza se basa en competencias, los porcentajes asignados a las herramientas de evaluación por competencias deberían de ser los más representativos.

Además, las características de las herramientas son diferentes en cuanto a la exigencia, ya que en una evaluación tradicional los exámenes apuntan mayormente al conocimiento intelectual y memorístico, mientras que en la evaluación por competencias un proyecto implica, además del saber teórico, otras habilidades y capacidades.

En la misma línea se observó que algunos planes de clase otorgaron altos porcentajes a las herramientas de evaluación tradicionales (hasta un 60%), en tanto que se asignaron valores bajos a herramientas de evaluación por competencias. Por ejemplo, ensayo reflexivo (2-3%), cuadro descriptivo (2%), investigaciones (4-5%) y simulación (5%).

En cuanto a los proyectos de investigación, herramienta asociada con la enseñanza de competencias, ya que requiere una serie de habilidades y capacidades que el estudiante demostrará haber adquirido al presentar su producción personal, se identificó solamente en el 34% de los planes de clases, lo que estaría indicando la necesidad de seguir desarrollando en el profesorado la capacidad de trabajar con esta herramienta.

Al comparar las cuatro herramientas más utilizadas en ambas modalidades (exámenes, tareas diarias, asistencia y lecturas en el tradicional, e investigación, proyectos, ensayos y análisis de textos, en la de competencias), la frecuencia de uso de las herramientas de evaluación tradicional es casi el doble que la frecuencia de uso de las herramientas de evaluación por competencias. Teniendo en cuenta que estamos analizando planes de clases mixtos, la diferencia de frecuencia de uso de ambas modalidades es notoria.

Quizás uno de los factores esenciales para el desarrollo de competencias es la capacidad de trabajar colaborativamente (Trisca, 2014). Sin embargo, esta pauta de evaluación presenta un déficit alto en la utilización en los planes de clases supuestamente basados en el aprendizaje por competencias. En efecto, solamente un plan de clases hace referencia a esta pauta de evaluación, lo cual representa el 3,1% de los planes de clases revisados. Evidentemente, es un rubro que necesita una mayor integración en los procesos evaluativos.

La pauta de evaluación basada en la resolución de problemas se encuentra casi ausente (una sola frecuencia de uso, 3.1%) en los planes de clases; esta llamativa ausencia implicaría un desconocimiento de uno de los elementos básicos para el desarrollo de competencias, ya que el aprendizaje basado en problemas y su evaluación convierten a los estu-

diantes en gestores de su autoaprendizaje y se alejan de la actitud pasiva del modelo tradicional.

Por otra parte, la elaboración de un portafolio como evidencia de los aprendizajes logrados es una estrategia muy apreciada en el ámbito de la educación por competencias y, a pesar de haberse constituido en una prioridad institucional para la elaboración de las estrategias didácticas como herramienta de evaluación, ha sido escasamente empleado (solo tres planes de clases lo emplearon, 9.3%). Parece evidente que la importancia del portafolio en la evaluación de competencias necesita más tiempo de asimilación en el consciente colectivo del profesorado.

En la frecuencia de uso de las herramientas de evaluación no se observan grandes diferencias (99 en el modelo tradicional y 87 en el de competencias).

Por último, el hecho de contar con variadas herramientas de evaluación de competencias no garantiza el uso intensivo de las mismas. Por el contrario, pareciera que la baja asignación que se les otorga en las calificaciones en general se debe a la asignación de mayores porcentajes a las herramientas de evaluación tradicional y en consecuencia, señala una tendencia a priorizar el modelo de evaluación tradicional.

Por último, un aspecto concomitante con esta investigación fue percibir la escasa cantidad de planes de clases "subidos" a la plataforma educativa (25% del total de materias impartidas); este hecho genera varios interrogantes que deberían ser respondidos con más certeza. Sin embargo, algunas explicaciones del fenómeno pueden aventurarse al menos desde el ámbito especulativo. La primera de ellas es que si bien hay una intención de parte de los administradores escolares de que de cada profesor incorpore su plan de clase a la plataforma para que cada alumno tenga acceso al mismo, no existe ninguna medida coercitiva para que los maes-

tros cumplan con esa prerrogativa. Esto podría significar entonces que es posible que haya docentes que no cumplen con la norma simplemente porque no la consideran necesaria. Otra explicación posible es que haya profesores que no incorporaron su plan de clase a la red simplemente porque no los tenían terminados o completos y para evitar algún tipo de reconversión decidieron no exponer su planeación en la plataforma institucional (cabe aclarar que en principio, los profesores no pueden ver los planes de sus colegas). Finalmente, también es posible que haya un buen número de profesores que no posean las habilidades tecnológicas necesarias para manejarse con soltura en la plataforma educativa y, por lo tanto, no están en condiciones de colocar su plan de clase en la misma.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acebedo Afanador, M. (2016). La evaluación del aprendizaje en la perspectiva de las competencias. *Revista TEMAS*, 3(11), 203-226. DOI: 10.15332/rt.v0i11.1756
- Bolívar Botía, A. (2015). Un currículum común consensuado en torno al marco europeo de competencias clave. Un análisis comparativo con el caso francés. *Avances en Supervisión Educativa*, 23. DOI: 10.23824/ase.v0i23.25
- Caballero Barros, E.; Briones Galarza, C. y Flores Herrera, J. (2014). El aprendizaje basado en proyectos y la autoeficacia de los/las profesores/as en la formulación de un plan de clase, *ALTERIDAD Revista de Educación*, 9(1), 56-64.
- Díaz Valdés, L.; Pérez García, L.; Calderón Mora, M.; Fardales Macías, V.; Valdés Quesada, Á. y Palau Rodríguez, C. (2017). Diagnóstico del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de Estomatología. *Gaceta Médica Espirituana*, [En línea], 19(3). [9 febrero 2019].
- Domínguez Fernández, G.; Prieto García, J. y Álvarez Bonilla, F. (2012). El cuaderno de equipo. Eje de la metodología de aprendizaje cooperativo en una asignatura del Máster de Educación Secundaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 239-255. DOI: 10.4995/redu.2012.6130
- Gómez Carrasco, C.; Monteagudo Fernández, J. y Miralles Martínez, P. (2018). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Ingla-

terra, *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 85-106. DOI:10.6018/j/324181

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5 ed.). México: McGraw-Hill Educación.

Ibarra Sáiz, M. y Rodríguez Gómez, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 344, 355-375.

Larrea Plúa, J. (2016). Retos a superar del profesor tradicional y estrategias para evaluar por competencias. *Didáctica y Educación*, vol. 7, núm. 3, pp. 137-152.

Martínez-Miguel, Esther; Solano Ruiz, M.; García-Carpintero Blas, E. y Manso Perea, C. (2018). Impacto de la evaluación de competencias en la calidad del aprendizaje: percepción de los discentes y docentes de grado en enfermería. *Revista Electrónica Enfermería Global*, 50, 400-415. DOI: 10.6018/eglobal.17.2.263041

Martínez Sallés, M. (2017). ¿Tareas finales para evaluar las competencias? *Mosaico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, 35, 67-73.

Moreno Olivos, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica [En línea]*, 39, 01-20.

Pérez Pino, M.; Enrique Clavero, J.; Carbó Ayala, J. y González Falcón, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*, 9(3), 263-283.

Prieto García, J.; Alarcón Rubio, D. y Fernández Portero, C. (2018). Apre-

dizaje y evaluación de competencias en el alumnado universitario de Ciencias Sociales. REDU: Revista de Docencia Universitaria, 16(1), 193-210.

Ríos Muñoz, D. y Herrera Araya, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. Educ. Pesqui., São Paulo, 43(4), 1073-1086. DOI: 10.1590/s1678-4634201706164230

Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones". Educación XX1, 19(1), 17-38. DOI: 10.5944/educXX1.12175

Trisca, J. (2014). Competencias y grupos cooperativos. Montemorelos: Publicaciones Universidad de Montemorelos.